



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale in
Media Education per le Discipline Letterarie e l'Editoria
A.A. 2024/2025**

**IL RUOLO DELLA NARRAZIONE NELLA DIDATTICA DELLA
SCUOLA PRIMARIA:
CONFRONTO TRA LIBRI DI TESTO E RISORSE DIGITALI**

Relatrice:

Prof.ssa Mariangela Bruna Venezia

Laureanda:

Serena Cavazzoni

Matricola 192219

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1 IL RUOLO DELLA NARRAZIONE NELL'ESPERIENZA UMANA	7
1.1 Narrare e Narrazione: dalla radice etimologica alla definizione.....	7
1.1.1 Storytelling e narrazione, sinonimi o concetti distinti?.....	12
1.2 Narrare: un istinto primordiale dell'uomo	15
1.2.1 La narrazione orale.....	18
1.3 L'architettura cognitiva della narrazione	20
1.3.1 Memoria autobiografica e costruzione dell'identità narrativa in età evolutiva.....	24
1.4 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: il cervello che legge.	26
1.4.1 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: processi automatici di comprensione del testo.	28
1.4.2 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: processi consapevoli di comprensione del testo	31
Conclusioni.....	32
CAPITOLO 2 LA NARRAZIONE COME STRUMENTO EDUCATIVO NELL'AMBITO INFANTILE E SCOLASTICO	34
2.1 Rapporto tra educare e narrare	34
2.2 Il ruolo della narrazione durante l'infanzia e l'età scolare.....	37
2.3 Costruire storie, costruire saperi: l'approccio narrativo nei contesti scolastici.....	42
2.3.1 Strategie di sviluppo delle abilità narrative nelle pratiche didattiche	45
2.4 Il diritto al piacere di leggere	47
2.4.1 Quanto si legge in Italia?.....	50
2.5 Lettura che cambia: lettura profonda	53
2.5.1 Lettura che cambia: lettura digitale.....	56
2.5.2 La lettura che cambia: una possibile soluzione, la proposta di Maryanne Wolf.....	58

Conclusioni.....	59
CAPITOLO 3 L’OFFERTA NARRATIVA NELL’EDITORIA SCOLASTICA CONTEMPORANEA: UN’ANALISI DI DUE PROPOSTE EDITORIALI	61
3.1 Il mercato editoriale dei libri di scuola: cenni storici.....	61
3.2 I libri di testo nel sistema scolastico italiano odierno	65
3.2.1 Il libro di testo e le sue caratteristiche.....	71
3.2.2 Progettazione, pianificazione e redazione del manuale a stampa	73
3.2.3 Progettazione, pianificazione e redazione del corredo digitale.....	76
3.3 Un’indagine di due proposte editoriali: i manuali a stampa.....	78
3.3.1 Analisi del manuale scolastico di lettura “Tante Voci” di Antonella Capetti e Marta Vitali.....	80
3.3.2 Analisi del manuale scolastico di lettura “La bottega delle storie” di Emanuela Bramati.	92
3.4 Un’indagine di due proposte editoriali: i corredi digitali.....	102
3.4.1 Analisi del corredo digitale del libro “Tante voci”	103
3.4.2 Analisi del corredo digitale del libro “La Bottega di Storie”	110
3.5 Riflessioni conclusive	115
3.6 L’albo illustrato e la sua applicazione nella scuola primaria	119
3.7 Intervista ad Antonella Capetti e Marta Vitali, autrici del volume di letture “Tante voci”	121
CAPITOLO 4 LA NARRAZIONE OLTRE IL TESTO, TRA DISPOSITIVI ORALI E VISIVI	127
4.1 Crossmedialità e transmedialità: le narrazioni oltre il testo	127
4.2 Il ritorno all’oralità: gli audiolibri e i podcast.	128
4.2.1 Le narrazioni orali come strumento didattico nei libri di testo analizzati e in altre proposte	131
4.3 Le narrazioni visive: immagini e video.....	134
4.3.1 Le narrazioni visive come strumento didattico nei libri di testo analizzati e in altre proposte	136

4.4 L'intelligenza artificiale e il suo ruolo nella creazione del materiale didattico integrativo	139
CONCLUSIONI	140
BIBLIOGRAFIA	145
SITOGRAFIA	148

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi ha lo scopo di indagare il ruolo delle narrazioni nella vita dell'individuo, con particolare focus sull'infanzia e con specifica attenzione all'ambito dell'editoria scolastica dedicata alla Scuola Primaria. Le storie, occupano un ruolo molto importante nelle nostre vite: ascoltiamo, leggiamo, scriviamo, raccontiamo ciò che ci accade, passando la maggior parte del nostro tempo in un mondo in cui personaggi interagiscono per raggiungere uno scopo o superare un ostacolo, in attesa dello scioglimento finale della questione. Costruiamo la nostra storia di vita vivendola e raccontandola, mentre la nostra identità si costruisce passo dopo passo come i capitoli di un libro, parola dopo parola. Durante l'infanzia le storie sono un modo per scoprire il mondo, per farne esperienza, per imparare a conoscere l'altro, per empatizzare e provare emozioni che potremmo vivere nella vita reale. Tutto questo avviene attraverso un meraviglioso strumento: il libro; non è l'unico strumento veicolo di storie, ma il principale che permette al bambino di misurarsi con il mondo narrativo. Oggi sono presenti numerose alternative che mettono a contatto i bambini con le storie, ognuna delle quali concorre ad un scopo comunicativo, narrativo o di intrattenimento. Tuttavia a scuola i bambini ogni giorno sono a contatto con il loro libro di testo: questo libro sarà stato scelto dal collegio dei docenti, che avrà valutato con attenzione l'impatto educativo e didattico che questo strumento avrà sugli alunni e sulle metodologie didattiche messe in campo durante la lezione. Ancor prima questo libro sarà stato progettato e realizzato da un team di esperti che avrà unito una serie di competenze per ideare e realizzare quei libri che entrano nelle scuole e che accompagnano gli alunni nel corso degli anni. Da qui l'interesse di analizzare come le storie vengono impiegate e declinate all'interno dei libri di testo, in particolare nei volumi dedicati alle letture che vengono utilizzati nelle classi quarte della scuola primaria. La classe quarta rappresenta una svolta nella crescita e nell'acquisizione delle competenze di lettura del bambino: è il momento in cui la lettura come decodifica è ampiamente consolidata e per gli alunni è possibile approcciare a differenti tipologie di testi, affinando anche il loro personale gusto per la lettura. Sono stati dunque presi in considerazione due libri di testo e i loro corredi digitali e sono stati analizzati nella loro struttura e nel contenuto, per comprendere a fondo come fossero strutturati e come presentassero le narrazioni agli studenti. Per compiere questa analisi, l'indagine si è sviluppata a partire dal chiarire il concetto di narrazione: il primo capitolo infatti, tenta di tracciare una definizione del termine per poi esaminare la narrazione come elemento che accompagna l'uomo fin dalle sue origini, cercando di comprenderne il suo ruolo sociale, individuale e cognitivo. Passando per il modo in cui l'individuo costruisce la propria identità, attraverso la costruzione di un sé narrativo, e la valenza delle storie sul piano della costruzione della propria personalità, vengono descritti i processi di comprensione del testo.

Si tratta dunque di tutti quei processi cognitivi che il cervello umano mette in atto automaticamente o volontariamente per comprendere una narrazione: essere consapevoli di questi meccanismi è necessario per capire in che modo strutturare le attività che promuovono la lettura e la comprensione di ciò che si legge, specialmente cominciando dall'infanzia.

Il secondo capitolo infatti è dedicato alla rilevanza che le storie occupano durante il periodo infantile, con particolare attenzione alla sua funzione a scuola: il primo ponte che viene costruito è quello del rapporto tra educare e narrare, due azioni che possono sembrare distinte, ma che sembrano essere complementari. Successivamente il capitolo verterà sull'approccio narrativo in ambito scolastico e sulle buone pratiche che, secondo gli esperti, possono essere utili al fine di costruire buone competenze di lettura e comprensione. Verranno analizzate alcune statistiche per comprendere il rapporto attuale della popolazione italiana con la lettura, per poi trattare il tema della lettura come piacere, diritto a cui tutti dovrebbero avere accesso. Dalle indagini nasce il dibattito che confronta la lettura analogica con quella digitale, segue così un approfondimento sulla differenza tra le due modalità di lettura e la proposta di una studiosa che si esprime sull'importanza di costruire competenze adatte ad affrontare le narrazioni attraverso entrambi i canali.

Il nucleo centrale dell'elaborato si sviluppa attraverso il terzo capitolo che si concentra nella prima parte sulla storia del mercato editoriale del libro di testo in Italia, sulle caratteristiche di quelli attuali, le normative a cui fanno riferimento e alle loro fasi di progettazione e produzione. Come accennato precedentemente, il capitolo prosegue attraverso lo studio di due libri di testo, in particolare: *Tante Voci* di Antonella Capetti e Marta Vitali, della casa editrice Sanoma Italia e *La Bottega delle Storie* di Emanuela Bramati della casa editrice Mondadori Education; entrambi i libri di letture fanno parte di un sussidiario dei linguaggi per la classe quarta Primaria, adottati nell'anno scolastico 2025/2026, ma prodotti rispettivamente, il primo nel 2024 e il secondo nel 2025. L'analisi dei volumi sarà condotta attraverso l'assunzione di alcuni parametri che permettano di descrivere in tutte le loro parti i manuali a stampa e i corredi digitali, con particolare attenzione: alle modalità di promuovere la lettura, agli esercizi per stimolare la comprensione del testo, agli strumenti per l'inclusione e i contenuti digitali integrativi per alunni e insegnanti. In conclusione al terzo capitolo è riportata l'intervista effettuata alle autrici di *Tante Voci*, che ha permesso l'indagine di un ulteriore punto di vista sugli argomenti trattati nel capitolo.

Osservate le modalità con cui il libro di testo si espande attraverso il suo corredo digitale e tutti i contenuti ad esso connessi, il quarto capitolo approfondisce le modalità con cui la narrazione esce dal testo, esaminando nello specifico le declinazioni orali e visive delle storie.

In particolare si pone l'attenzione sugli strumenti a disposizione degli alunni per l'apprendimento e la condivisione di narrazioni: i podcast, gli audiolibri e i video a scopo didattico; verranno presi come riferimento i contenuti individuati nei libri di testo analizzati e alcune delle proposte presenti nel mercato attuale dei prodotti per la narrazione dedicata all'infanzia. Il capitolo si conclude con un breve accenno sull'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale e il suo impiego per la creazione dei contenuti multimediali didattici.

CAPITOLO 1

IL RUOLO DELLA NARRAZIONE NELL'ESPERIENZA UMANA

1.1 Narrare e Narrazione: dalla radice etimologica alla definizione.

Se ci soffermassimo per un momento ad analizzare quante volte nelle nostre giornate *narriamo, raccontiamo* episodi, storie, ricordi della nostra vita, probabilmente rimarremmo stupiti di quante volte, inconsapevolmente, siamo *narratori*. Allo stesso modo, rimarremmo sorpresi di quante volte ci possa capitare in una giornata di essere gli spettatori di storie altrui, gli ascoltatori di piccoli aneddoti di vita; di quanto, in quel momento, ci ritroviamo coinvolti in fatti accaduti nelle vite di altri, catapultati nella normale quotidianità di chi ci sta raccontando la propria giornata, o al contrario, ansiosi di sapere come volgerà al termine quel divertentissimo episodio che l'amico ha vissuto in vacanza. Alessandro Perissinotto al riguardo sostiene:

“Concediamoci una considerazione di senso comune, una di quelle che si potrebbero fare chiacchierando in famiglia o con gli amici: i racconti e i romanzi assomigliano alla vita perché nella vita come nei racconti, di solito, succedono delle cose.” (Perissinotto, 2022, [2020] p. 58)

Accade con frequenza infatti, che il nostro ruolo cambi in modo totalmente inconsapevole: da *narratori* diventiamo consumatori di narrazioni e sorprendentemente riusciamo a ricoprire entrambi i ruoli in maniera adeguata all'interno di una conversazione. Capita inoltre di ricercare il bisogno di fruire di narrazioni, nel momento in cui leggiamo un libro, o quando guardiamo un film o una serie TV. La nostra vita è colma di storie, di fatti e accadimenti che diventano narrazioni e, allo stesso tempo, è piena di momenti in cui siamo consumatori di storie. Tutto questo non accade in un preciso periodo di vita, ma è una peculiarità che accompagna la vita di ognuno di noi, fin dalla prima infanzia. Si pensi al bisogno dei bambini di fruire di storie, al ruolo che queste determinano sul loro sviluppo emotivo e cognitivo durante l'infanzia. Si pensi a quanto i bambini stessi, spieghino il mondo che li circonda a se stessi e agli altri, attraverso la narrazione. I bambini infatti iniziano presto a raccontare storie su di sé, sviluppando una memoria autobiografica e un Sé narrativo che si alimenterà attraverso le conversazioni con gli individui del suo contesto sociale (Calabrese, 2024). Nelle fasi successive della vita, con l'avvento della maturità, si genera un “*autore* autobiografico” (Calabrese, 2024, p.23) ed un'identità narrativa che verrà sostenuta dalle relazioni con l'altro e dalle trasformazioni delle narrazioni sulla base delle reazioni che ha l'interlocutore. Attraverso le interazioni, gli accadimenti quotidiani, l'introspezione, l'identità narrativa dell'individuo prende forma. (Calabrese, 2024).

“Senza *life stories* non ci sono *narrative identities*, e senza *narrative identities* la nostra vita mancherebbe di un senso di continuità temporale” (Calabrese, 2024, p.23).

L'atto del narrare, dunque, sembra configurarsi come un imperativo cognitivo e culturale che accompagna la vita dell'uomo fin dalla prima infanzia. Questa analisi preliminare, che apre numerose questioni che verranno affrontate nel corso dell'elaborato, ci conduce all'oggetto centrale di questo paragrafo: la definizione di un termine tanto semplice, quanto complesso, ovvero il significato della parola *narrare*.

Prima di affrontarne il significato, è interessante analizzare dal punto di vista etimologico questo termine. *Narrare* deriva dalla radice *gnâ-* che ha il significato di *conoscere, rendere noto* (secondo il sito Dizionario Etimologico Online s.d.); questa parola quindi appare subito per la sua funzione: quella di *mettere a conoscenza*. È dunque un termine che svela, che esprime il senso di scoprire da un velo che ne impediva la conoscenza. Questa origine dona alla parola una connotazione che va oltre al quella del semplice *raccontare*; si innalza ad un ruolo molto importante, quello di dare conoscenza, aspetto da non trascurare se non si vuole sminuirne il vero senso. Ma veniamo al significato vero e proprio del termine, che ci fornisce il vocabolario: “*Esporre o rappresentare, a viva voce o con scritti o altri mezzi, vicende, situazioni, fatti storici e reali, oppure fantastici, vissuti o, più spesso, non vissuti in prima persona, riferendoli in modo ampio e accurato e nel loro svolgimento temporale*” (Secondo il sito Treccani, vocabolario online s.d.). In questo senso l'atto di *narrare* si rifà alla trasmissione di contenuti di vario genere, riferiti in modo meticoloso, attraverso l'esposizione e la rappresentazione degli stessi. La mera definizione oggettiva e razionale dei dizionari, quasi ci porta a spezzare quell'aura che l'etimologia aveva donato a questo termine: l'etimologia sembra innalzarla e donarle il ruolo di lanterna che fa luce sulla conoscenza; la sua definizione sembra limitarla alla trasmissione di contenuti riferiti in modo accurato. Ma se si pensa ai sinonimi che vengono utilizzati per fare riferimento all'atto del *narrare*, secondo il dizionario dei sinonimi e contrari, ci si accorge immediatamente che questo è il vocabolo che più degli altri dona un tono formale e ricercato. Si parla infatti di sinonimi quali: *raccontare, favoleggiare, esporre, rievocare, descrivere (...)*(Secondo il sito Dizionario dei Sinonimi La Repubblica s.d.), che hanno un tono più familiare. *Narrare* dunque, suggerisce una maggiore cura e arte nell'esposizione. Suggerisce l'idea di una costruzione organizzata di un pensiero, di un'esperienza, di una costruzione di un mondo strutturato per catturare l'attenzione di chi ascolta, legge o guarda.

A questo punto non resta che affrontare il tema di cosa sia una *narrazione*, se è vero che è un mondo strutturato, con caratteristiche ricorrenti; quali siano le componenti fondamentali che fanno sì che una narrazione sia considerata tale.

Il dizionario definisce questo vocabolo come il risultato dell'azione del narrare e come “Ampio e dettagliato racconto, orale o scritto, di fatti, circostanze e sim. esposti spec. secondo la loro progressione cronologica” (Secondo il sito Dizionario Internazionale s.d). Ma cosa rende un'esposizione di fatti effettivamente una narrazione?

In questa definizione non viene menzionata quella che sembra essere una componente fondamentale di una narrazione: i personaggi. Perissinotto sostiene che ciò che distingue una storia da una narrazione, sia la presenza di personaggi, egli infatti si esprime al riguardo con queste parole:

“[...] perché vi sia narrazione ci deve essere almeno un personaggio che orienta la sua azione verso il superamento di almeno un ostacolo che lo separa dal suo obiettivo. Personaggio, Azione, Ostacolo, Obiettivo: sono questi gli ingredienti che non possono mancare in una narrazione; si possono presentare in ordine diverso e molti altri possono aggiungersi, ma questi sono quelli fondamentali.” (Perissinotto, 2022, [2020] p. 15)

In questo senso sembrerebbe limitante definire una narrazione, semplicemente come una serie di eventi concatenati da cause ed effetti, ma risulterebbe significativa la presenza di una struttura ben precisa: personaggi che vivono delle azioni, trovano ostacoli e perseguono un obiettivo. Se ci si sofferma a riflettere a riguardo, le narrazioni a cui siamo quotidianamente esposti, di qualsiasi natura, seguono questo schema. Uno o più personaggi, che hanno un problema da risolvere, o un obiettivo da perseguire e che sul finale si risolve, rimane in sospeso, oppure non si sistema del tutto. Seguendo la stessa linea di pensiero di Perissinotto, anche Calabrese si esprime al riguardo, sostenendo che ogni narrazione è caratterizzata da un desiderio da parte di un personaggio di perseguire un obiettivo e che tutto questo avverrà attraverso il superamento di ostacoli (Calabrese, 2024).

Riferendosi ai pensieri di cognitivisti e neuroscienziati, Calabrese cita i sette nuclei essenziali di una narrazione:

“[...] (1) il *setting*, cioè l'ambientazione spazio-contestuale; (2) il *fattore causale* che induce una trasformazione iniziale nel *setting*; (3) la *risposta interna*, cioè la motivazione dell'attore nel reagire alla trasformazione del *setting*; (4) l'*obiettivo*, che indica la direzione del desiderio da parte dell'attore di ridefinire il *setting* attraverso (5) un'*intenzione*, da cui si genera (6) un'*azione consequenziale* e infine (7) una *reazione*. (Calabrese, 2024, p. 6)

In questo modello viene definita la struttura fondamentale di ogni narrazione, esso non rappresenta un mero elenco di elementi, ma una mappa analitica di estrema importanza per comprendere la dinamica e la funzionalità della struttura narrativa.

Come primo elemento viene posto il *setting* (1), inteso come spazio-contesto, non solo come sfondo, ma come dato iniziale che viene investito dal *fattore causale* (2). Quest'ultimo introduce una trasformazione iniziale che funge da motore del racconto, rompendo l'equilibrio preesistente. La narrazione si configura fin da subito come un processo di trasformazione, al quale l'attore risponde con una *risposta interna* (3), ovvero la motivazione che ne guida l'azione; la definizione di un *obiettivo* (4) indica la direzione del desiderio di ridefinire il *setting* stesso. In questo senso la tensione narrativa emergerebbe dal divario tra la trasformazione indotta (2) e la volontà di riconfigurazione manifestata dall'obiettivo (4). L'azione, dunque, non è meramente causale, ma è il risultato di un percorso intenzionale (5), che genera un'azione consequenziale (6). L'intera sequenza culmina nella *reazione* (7), che chiude il ciclo della trasformazione e stabilisce il nuovo status narrativo. Questi nuclei fondanti quindi, ci permettono di analizzare la narrazione non solo come una sequenza di eventi, ma come un sistema in cui la motivazione del personaggio è l'ingranaggio centrale, che dà una risposta attiva, volta a ristabilire un nuovo equilibrio. In questo modo si possono evidenziare le strutture profonde delle storie, risultato di un'interazione dinamica tra contesto, causalità e intenzionalità dei personaggi.

È quella che Gottschall definisce "Grammatica universale" (2014 e 2018 [2012], p. 69): le narrazioni seguono una struttura che si rivela essere la stessa da sempre; il nucleo centrale di questa Grammatica universale delle storie è dunque il problema: nella vita quotidiana assume un'accezione negativa, ma nella finzione (di qualsiasi genere) il conflitto diventa interessante (Gottschall, 2014 e 2018 [2012]). Lo stesso autore sostiene che le storie riguardino sempre delle persone che vogliono a tutti i costi qualcosa, ma trovano davanti a sé degli ostacoli; riporta infatti questa formula che sintetizza in modo schematico la struttura generale delle narrazioni: "Storia: personaggio + situazione difficile/Problema + Tentativo di superamento" (Gottschall, 2014 e 2018 [2012], p. 70).

Un altro elemento fondamentale per la costruzione di una narrazione è il desiderio: come citato precedentemente, un racconto per essere tale, ha bisogno dei personaggi e questi personaggi sono mossi da un obiettivo. Questo obiettivo si configura come un desiderio, che muove le azioni dei personaggi in una determinata direzione; l'oggetto del desiderio può essere un oggetto fisico, con valore intrinseco, oppure di valore soggettivo (un sentimento, un obiettivo interiore, un ricordo) (Perissinotto, 2022 [2020]).

La presenza di un desiderio è necessaria, ma non basta per far sì che una narrazione risulti tale, serve quindi la contesa dell'oggetto del desiderio; ciò porta ad indentificare la presenza di un Eroe e un Antagonista che si oppone al successo dell'Eroe. Perissinotto (2022 [2020]) identifica quindi tre ruoli narrativi:

- “1) il Soggetto (che corrisponde all’Eroe o al Protagonista)
 - 2) l’Opponente (che corrisponde al cattivo, all’Antagonista)
 - 3) l’Oggetto del desiderio (conteso tra Eroe e Antagonista)
- (Perissinotto 2022 [2020] p. 62)

Proseguendo su questa linea di analisi della narrazione, Perissinotto cita il semiologo Greimas che ha individuato la grammatica fondamentale del racconto, non solo delle fiabe, ma di tutte e tipologie di narrazioni. Egli sostiene che gli *attanti* nel racconto, siano i seguenti:

-il Soggetto: lotta per conseguire l’Oggetto e ha il favore del lettore;

-l’Opponente: lotta per conseguire l’Oggetto o per impedire che il protagonista lo consegua;

-l’Oggetto del desiderio, che diventa tale quando i due personaggi lo desiderano;

-il Destinante: qualcuno che fa nascere il desiderio;

-il Destinatario: chi trae beneficio dall’Oggetto;

-l’Aiutante del Protagonista e/o l’Aiutante dell’Antagonista. (Greimas, 1970, cit. in Perissinotto, 2020 [2022])

Interagendo gli uni con gli altri i vari ruoli narrativi danno vita ad una successione di eventi che variano di narrazione in narrazione, ma che seguono una semplice struttura narrativa che ricorre in tutti i racconti. La successione degli eventi si sviluppa attraverso un *inizio*, in cui il Soggetto desidera un Oggetto e un Opponente gli impedisce di ottenerlo; prosegue con lo *sviluppo*, in cui il Soggetto lotta contro l’Opponente per conquistare l’oggetto del desiderio; si conclude con la *fine*, in cui o il Soggetto o l’Opponente hanno la meglio. Questo che Perissinotto definisce come “Programma Narrativo” è lo scheletro che sostiene qualsiasi tipo di storia (Perissinotto, 2020 [2022]).

Si è visto dunque che le storie posseggono una precisa struttura che sembra ricorrere in qualsiasi genere letterario, cinematografico o di trasmissione orale. Si pensi ora agli agenti che concorrono all’interno della narrazione: Calabrese individua “Di cosa è fatta una narrazione” (2024, p.31), individuando alcune componenti da considerare se si fa riferimento alla costruzione di narrazioni scritte. Queste componenti sono: il narratore, i modi della narrazione, il personaggio, il destinatario e l’intreccio (Calabrese, 2024, pp. 31-62). Il *narratore*, o voce narrante, è colui che trasmette gli eventi; in ogni narrazione è presente un narratore, ovvero un autore reale che crea un *alter ego*, coincidente con il narratore che si rivolge al narratario.

Il rapporto che intercorre tra narratore e storia si definisce attraverso le seguenti modalità: la *narrazione in prima persona* in cui il narratore adotta un punto di vista soggettivo ed ha accesso solo alla propria interiorità; la *narrazione in seconda persona* in cui il narratore dialoga con un “tu” narrativo; infine la *narrazione in terza persona*, in cui la voce narrante ha accesso alla mente dei personaggi e ha la possibilità di viaggiare liberamente nei vari tempi della storia. Il *modo* si riferisce ai diversi tipi di discorso come la narrazione, il resoconto, la descrizione o il commento, indica quindi il tipo e la quantità di informazioni comunicate in un testo. Il *personaggio* rappresenta ogni individuo che si presenti all’interno della narrazione; viene definito *attante* (Greimas, 1969, cit. in Calabrese, 2024) il personaggio che ha un ruolo profondo nel testo, che differisce dall’*attore* che invece possiede un ruolo di comparsa. Il *destinatario* si configura come il lettore, individuo reale che decodifica il testo: esso si distingue dal narratario, colui a cui il narratore si rivolge e il lettore implicito, colui per cui il testo è stato costruito. Infine l’*intreccio* rappresenta quella serie di eventi che determinano un cambiamento di stato, coincide con il *plot*, ovvero la trama; sono quella serie di eventi narrativi che compongono i fatti più importanti del racconto e il modo in cui questi eventi vengono presentati al destinatario; l’intreccio privilegia un racconto attraverso la causalità, si contrappone alla *storia* che invece si basa sugli eventi narrati in ordine cronologico. (Calabrese, 2024, pp. 31-62).

È stato analizzato e circoscritto il concetto di narrazione, che si presenta come una struttura complessa e ben definita. Partendo dalla mera etimologia, passando per la definizione del termine, sono state ripercorse le varie componenti di una narrazione. Ciò permette di ampliare l’analisi affrontando il significato del termine *storytelling*, per comprendere se esso rappresenti un’evoluzione, una trasformazione o una semplice amplificazione di senso.

1.1.1 Storytelling e narrazione, sinonimi o concetti distinti?

Nel linguaggio comune e in molteplici contesti, i termini *storytelling* e *narrazione* vengono utilizzati come sinonimi interscambiabili. Si è ripercorsa un’analisi riguardante la definizione del secondo vocabolo e riguardo le sue componenti fondamentali; a questo punto sembra doveroso chiarificare concettualmente se e in che modo il primo termine è sostituibile al secondo, oppure se esso rappresenti una differente pratica rispetto a quella del *narrare*.

Facendo riferimento ad un primo significato di senso comune, appare evidente che *storytelling* sia ormai un vocabolo che viene inserito in diversi contesti: in ambito narratologico, didattico, di comunicazione, cinematografico, letterario e così via. Sembra dunque essere attribuito a tutto ciò che faccia riferimento ad un atto comunicativo, che abbia come sfondo una storia; tale storia sembra diventare un pretesto, un mezzo per comunicare qualcosa, o per raggiungere un obiettivo, che possa

essere di apprendimento in ambito didattico, persuasivo in ambito pubblicitario o di comunicazione, oppure narrativo in ambito letterario o cinematografico. Ma si può distinguere l'atto del *narrare* con quello di fare *storytelling*? E quali sono le origini di questo termine, così recente rispetto al primo? L'analisi che Perissinotto conduce all'interno del suo elaborato "Raccontare. Strategie e tecniche di storytelling" (2022 [2020]), sembra rispondere a questi quesiti. Egli sostiene che il termine *storytelling* si è fatto strada in Italia all'inizio del XXI secolo e che nei primi anni 2000, il termine appare come neologismo sul dizionario italiano Treccani secondo la seguente dicitura: "(storytelling), *s. m. inv.* Affabulazione, arte di scrivere o raccontare storie catturando l'attenzione e l'interesse del pubblico" (Treccani, 2008, cit. in Perissinotto, 2022 [2020]).

L'autore attribuisce alla nascita di questo termine, l'esigenza di utilizzare un vocabolo che fosse adatto "[...] a coprire la complessa galassia dei fenomeni legati alla narrazione" (Perissinotto, 2022 [2020], p. 6). Per questo si è assistito all'utilizzo di questo termine per trattare di narrazioni in senso lato: sia per indicare quelle che abbiamo precedentemente definito come *life stories*, sia per riferirsi alla produzione di grandi narrazioni letterarie. L'accezione attribuita a questo termine, infatti, è sempre cambiata in base al contesto: è stato associato a questo vocabolo anche il prodotto dell'attività di *storytelling*, riferendosi ad esso come un racconto. L'autore quindi esprime il pensiero secondo cui ci sia sempre stata mancanza di precisione nel definire questo vocabolo e che, una volta entrato in voga, abbia rischiato di perdere i limiti del suo significato. Successivamente all'analisi di svariati approcci, l'autore propone una definizione di *storytelling* che si avvicini il più possibile a delineare la sua natura:

"[...] lo storytelling è l'atto di trasmettere, indipendentemente dalle finalità, con parole (scritte o pronunciate), immagini, gestualità, musiche, suoni e altri possibili linguaggi, concatenazioni di eventi, veri o fittizi, che nascono dall'azione e dalla reazione di personaggi, anche questi veri o fittizi. Più semplicemente, lo storytelling è l'atto di trasmettere, per i fini più diversi e attraverso qualsiasi linguaggio, delle narrazioni tratte dalla realtà o frutto di invenzione." (Perissinotto, 2022 [2020], p. 15)

In questo modo l'autore, pur riconoscendo la pervasività del fenomeno, ne stabilisce i confini fondamentali. Egli identifica lo storytelling come "*l'atto di trasmettere*" una successione di eventi, attraverso una gamma estremamente ampia di linguaggi, che non si riferisce soltanto all'ambito orale o scritto, ma che, al contrario, può permettersi di sfruttare qualsiasi canale comunicativo per la trasmissione di un messaggio. Perissinotto prosegue facendo riferimento alla "*azione e dalla reazione di personaggi*", caratteristica che lega indissolubilmente questo concetto a quello di narrazione; come precedentemente citato, una narrazione, per essere considerata tale, necessita di personaggi che agiscono e interagiscono, mossi da obiettivi e azioni.

L'autore inoltre sottolinea l'indipendenza della finalità dell'atto di fare storytelling: esso si configura come atto di narrare, indipendentemente dallo scopo; il suo fine può essere quello informativo, persuasivo, di intrattenimento o di qual si voglia natura. Si può convenire dunque che la narrazione sia il contenuto essenziale dello storytelling.

Gli eventi narrati nel processo di storytelling possono essere attinenti alla realtà o, al contrario, raccontare di fatti di fantasia; considerando il rapporto con la realtà Perissinotto (2020[2022]) distingue tre categorie:

1. Fiction storytelling: narrazioni in cui il rapporto tra invenzione e realtà è pende maggiormente verso la finzione;
2. Non-fiction storytelling: narrazioni in cui l'equilibrio è rivolto maggiormente verso la realtà;
3. Para-fiction storytelling: narrazioni che utilizzano elementi del reale, per far percepire come veri degli elementi di finzione.

(Perissinotto, 2020 [2022] p.25)

In questa panoramica in cui si delineano le caratteristiche dello storytelling, si inserisce anche Allie Decker, che nel suo articolo "The Ultimate Guide to Storytelling" (2020) si pronuncia in questi termini: "L'arte del narrare è il processo di usare i fatti e narrazione per comunicare qualcosa al tuo pubblico. Alcune storie sono reali, mentre altre sono abbellite o improvvisate per spiegare meglio il messaggio principale" (Decker, 2020). Ancora una volta quindi si fa riferimento al fatto che una narrazione possa essere di finzione o reale e soprattutto l'accento è posto sul modo di comunicare per esprimere un messaggio. L'autrice infatti delinea una serie di caratteristiche che rendono una storia accattivante, i requisiti della "buona storia". Quest'ultime infatti devono intrattenere il lettore, tenerlo impegnato ed interessato a ciò che avverrà successivamente; devono essere educative, ovvero arricchire la banca di conoscenze del lettore; le buone storie sono universali, poiché sono riferibili a tutti i lettori, attingendo alle emozioni che tutti vivono; le storie devono essere organizzate, in modo da aiutare il lettore a comprenderne il messaggio centrale; infine le buone storie sono memorabili, poiché suscitando emozioni forti rimangono nella mente del lettore (Decker, 2020).

Precedentemente è stata citata la difficoltà che Perissinotto ha espresso nel ridare una linea di confine, che delimitasse la definizione del termine *storytelling*; essa deriva principalmente dal fatto che questo ambito sia stato di grande successo negli ultimi tempi, ma soprattutto sia divenuto non solo un termine che riguarda strettamente l'ambito narratologico ma, al contrario, è stato utilizzato in riferimento a molti altri campi. Si pensi all'utilizzo dello storytelling in ambito della comunicazione e marketing, in cui i brand non si limitano più ad elencare i propri prodotti, ma si concentrano nel divulgare la storia del proprio marchio; oppure utilizzano le narrazioni per creare connessioni con i clienti che, a

loro volta, umanizzeranno i prodotti, si sentiranno più vicini ad essi e più propensi al loro consumo. L'utilizzo delle *life stories* infatti rappresenta la principale forma di comunicazione, anche in ambito pubblicitario (Calabrese, 2021).

L'impiego dello storytelling è evidente anche in ambito delle comunicazioni politiche, in cui i discorsi degli esponenti puntano sempre di più alla narrazione di storie che identifichino problemi comuni e che quindi possano avvicinare il pubblico. Viene utilizzato anche nell'ambito visivo, il visual-storytelling infatti si riferisce alle tecniche di narrazione messe in atto specialmente in ambito museale e di curatela. L'allestimento di opere d'arte si è sempre più configurato nel tempo come una "narrazione a densità complessa" (Borsotti, 2017), in cui chi cura l'esposizione, tende a disporre le opere d'arte in modo tale che raccontino una storia, in cui il visitatore si sente parte attiva di una narrazione non solo visiva, ma che coinvolge più sensi. Lo storytelling ha pervaso anche l'ambito didattico e della formazione, rientra tra le metodologie didattiche più efficaci: attraverso l'utilizzo della narrazione i discenti possono avere più facile accesso a concetti ostici, che così risulteranno di più facile accesso. In questo elaborato si farà riferimento principalmente all'impiego dello storytelling in ambito educativo e didattico, ma è doveroso comprendere quanto questa modalità di comunicazione ormai sia insita nella vita quotidiana delle persone. Questo fenomeno è ciò che viene definito come *narrative turn*, databile intorno agli anni Novanta: la svolta narrativa, che ha portato all'utilizzo della narrazione, in ambiti che fino a quel momento erano identificati come anarrativi (Calabrese, 2024). Ma perché le persone hanno bisogno di storie? Da dove deriva questa esigenza dell'uomo di romanzare la vita? Sembra che lo storytelling abbia il potere di umanizzare, che si configuri come un modo per avvicinare le persone a concetti che normalmente sentirebbe come lontani da sé. Nel ricercare le risposte alle precedenti domande, si farà riferimento di seguito al ruolo che le storie hanno acquisito nella vita dell'uomo.

1.2 Narrare: un istinto primordiale dell'uomo

"[...] l'immaginazione domina sovrana sin dai primordi dell'umanità" (Calabrese, 2024 p. 10). Con questa affermazione così concisa si vuole porre l'attenzione sull'idea che l'istinto di narrare, di raccontare e tramandare, pervade l'uomo fin dalle sue origini. Facendo riferimento a come le storie si sono fatte strada all'interno della vita dell'uomo, cercando di comprenderne la loro esistenza a livello biologico e sociale, si può porre luce ad alcuni dei quesiti posti nel precedente paragrafo. Il concetto di narrazione può essere concepito anche come pratica sociale e come atto cognitivo che fa parte della vita dell'uomo e occupa una posizione centrale nelle dinamiche sociali e culturali.

Le storie si configurano come collante sociale, che trasmettono un patrimonio di valori, norme e memorie collettive utili spesso ad orientare l'azione individuale e l'interazione tra i membri di un gruppo. Si provi semplicemente a pensare a quanto, durante l'infanzia, molte delle storie che ci sono state raccontate facciano parte di tutta una gamma di credenze tramandate nel tempo; di quanto questi racconti spesso si avvalgano di una morale per insegnare, dare una lezione di vita. Spesso le storie che sono arrivate fino a noi sono state tramandate oralmente e spesso variano versione o tipologia in base al luogo in cui siamo cresciuti, proprio perché ad ogni luogo è legata una credenza, ogni luogo poteva avere i suoi rischi ed era prudente e previdente tramandarli ai più piccoli. Se si scorre indietro nel tempo, ci si accorge di quanto le storie siano una componente che delinea la cultura e di quanto mostrino molte delle sfaccettature di un popolo. Ricercando le origini della narrazione, si può fare riferimento alle origini dell'uomo: fin dagli albori della sua esistenza l'uomo ha avuto la necessità di comunicare, ne abbiamo la testimonianza attraverso le prime pitture rupestri che risalgono a circa 50.000 anni fa. È con l'*homo sapiens*, circa 40.000 anni fa, che si colgono le prime forme di artefatti immaginativi: egli viveva con lo scopo di sopravvivere, per farlo doveva catturare la preda e, per guadagnarsela, doveva mettere in atto una sequenza di azioni progettate e predittive. Ciò significa che metteva in atto una serie di meccanismi cognitivi complessi, basati sull'invenzione di una narrazione, che prevedeva un *prima* e un *dopo* e che presupponesse la controfattualità. "Per vivere, deve immaginare e prevedere" (Calabrese, 2024, p. 11); non solo, per dare una spiegazione agli eventi naturali che lo circondavano, l'uomo del tempo aveva bisogno della controfattualità per spiegarsi fenomeni naturali per lui non plausibili.

Anche Gottschall si esprime al riguardo, nel suo libro "L'istinto di narrare" (2014 e 2018 [2012]) identifica l'uomo come *Homo fictus*, ovvero "[...] la scimmia antropomorfa con la mente capace di raccontare storie" (Gottschall, 2014 e 2018 [2012] p. 10). Egli sostiene che l'uomo passi un'infinità di tempo immerso in mondi di finzione: l'uomo sogna ad occhi aperti, creando mondi controfattuali, possibili scenari narrati nella propria mente; persino nei sogni notturni la mente umana è narrativa. Inoltre l'uomo fruisce di narrazioni come fonte di intrattenimento e infine racconta storie per rafforzare la memoria identitaria individuale e sociale. Insomma per Gottschall le storie sono un elemento onnipresente nella vita dell'uomo, nessun altro animale dipende dalla narrazione quanto l'essere umano. Per questo anche questo autore si pone il quesito di come sia possibile che l'uomo impieghi così tante risorse mentali ed emotive in qualcosa che non è reale. Egli trova la risposta in un paradosso evolutivo: se l'evoluzione è un processo utilitaristico, che premia ciò che è utile alla sopravvivenza, la finzione trova il suo posto grazie al fatto che si configuri come un'antica tecnologia utile all'evoluzione e alla sopravvivenza. La controfattualità agisce come simulatore di vita, che permette di vivere esperienze surrogate senza pagarne il costo reale.

La storia quindi diventa un campo di addestramento per le competenze sociali, emotive e morali: i racconti, essendo incentrati sul conflitto, ci espongono a problemi e pericoli in modo indiretto, e ci consentono di sperimentare e processare emozioni complesse. Gottschall inoltre identifica il potere che le storie hanno sulla coesione sociale: i miti, l'epica, la narrativa popolare, sono un collante sociale e definiscono un senso comune di ciò che è giusto e sbagliato, componente essenziale per sopravvivere in comunità.

Egli sostiene infatti:

“La costante attivazione dei nostri neuroni in risposta a stimoli derivanti dal consumo di finzione narrativa rafforza e ridefinisce le vie neurali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza. In questo senso, siamo attratti dalla finzione narrativa non a causa di un'anomalia dell'evoluzione ma perché la finzione è, nell'insieme, vantaggiosa per noi. Questo perché la vita umana, specialmente la vita sociale, è profondamente complessa e le poste in gioco molto alte. La finzione consente al nostro cervello di fare pratica con le reazioni a quei generi di sfide che sono, e sono sempre state, le più cruciali per il nostro successo come specie” (Gottschall, 2014 e 2018 [2012] pp. 84, 85)

È stato analizzato dunque il ruolo che il bisogno di narrare occupa nella vita dell'uomo. In conseguenza a ciò che è stato precedentemente elaborato, possiamo porre come successivo elemento di analisi il ruolo sociale della narrazione, che possiede un legame stretto con la memoria collettiva. Ne discute Perissinotto (2022 [2020]) in un passaggio del suo libro in cui sostiene che la memoria collettiva eserciti un ruolo fondamentale nella società: essa non costituisce una mera somma di memorie individuali, ma si configura come un archivio dinamico, costruito tramite la continua interazione tra individui. Ogni membro della società contribuisce alla formazione di questa memoria collettiva, mettendo a disposizione il proprio sapere alle generazioni future. La memoria di sé e quella collettiva viene conservata attraverso supporti talvolta materiali, si pensi come citato precedentemente alle pitture rupestri, agli utensili, ai libri fino a materiali audio-visivi.

In questa circostanza la narrazione diventa un elemento costitutivo e non derivato dalla memoria collettiva, che non diventerebbe tale se non tenesse in considerazione il modo in cui l'individuo si rapporta all'insieme delle storie. La narrazione diventa quindi l'operazione che traduce il vissuto in conoscenza accessibile.

1.2.1 La narrazione orale

Se la narrazione è un costrutto che fa parte dell'individuo a partire dalle sue origini, è necessario tenere in considerazione che, prima di essere scritta, la narrazione nacque attraverso l'oralità. In "Oralità e Scrittura. La tecnologia della parola" (2012 [1986], Il Mulino) Walter J. Ong affronta il tema dell'oralità rispetto alle culture di riferimento e alla scrittura. L'oralità è un aspetto presente in tutte le culture e dal quale non si può prescindere, essa è legata al suono, all'udito e al linguaggio. L'autore dunque definisce i tratti della cultura orale primaria, ovvero l'oralità di una cultura del tutto ignara dell'esistenza della scrittura e della stampa, in cui il pensiero e l'espressione tendono ad essere strutturati per favorire una facile memorizzazione.

Secondo l'autore il pensiero orale è:

- paratattico invece che ipotattico: ovvero basato su una struttura di frasi coordinate e non su una sintassi costruita con subordinate;
- aggregativo piuttosto che analitico: le espressioni tradizionali nelle culture orali sono ricche di epiteti o caratteri fissi e non possono essere disgregate;
- ridondante: la memoria ha bisogno di molte più parole per ricordare di quanto non faccia la scrittura;
- conservatore e tradizionalista: blocca la sperimentazione intellettuale, poiché le informazioni spariscono subito, quindi è necessario ripetere il passato;
- vicino all'esperienza umana: una cultura orale non racconta concetti astratti ma i riferimenti sono sempre alla vita concreta dell'uomo;
- dal tono agonistico: poi istituzionalizzato nella retorica e nella dialettica nelle sfide tra oratori;
- omeostatico: ovvero elimina le memorie che non hanno più rilievo (o sono scomode) per il presente;
- situazionale piuttosto che astratto: molto concreto legato alla fisicità.

Ong sostiene che l'espressione orale non è mai solo verbale, ma è uno stile di vita 'verbomotorio', che coinvolge il corpo intero dell'individuo in ogni attività. Secondo questa visione psicodinamica, l'oralità, a differenza della vista che isolando i singoli elementi li separa, l'udito li unifica e li armonizza. Per questo un'economia verbale dominata dal suono tende verso l'aggregazione (armonia), piuttosto che verso la disaggregazione (che compare assieme alla parola scritta, visualizzata).

Tende anche ad una visione conservatrice in cui il presente dev'essere mantenuto intatto, e ad una visione situazionale, con l'azione umana al suo centro; si distacca dunque dal pensiero astratto, da una organizzazione della conoscenza centrata su cose impersonali.

Con la scrittura inizia per l'uomo la fase del pensiero decontestualizzato e autonomo dal contesto: la parola venne separata dal presente immediato e si ridusse a spazio visivo. Il vero passaggio della conoscenza arrivò quando lo scrivente poteva determinare esattamente cosa il lettore avrebbe letto. Avvenne qui la separazione fra chi produce il messaggio e chi lo recepisce. Quando si scrive si attua una finzione, scrivere è sempre l'imitazione del parlare con qualcuno: sia che si tratti di un diario sia che si tratti di un racconto. L'oralità delega il significato di una parola al contesto, mentre la scrittura considera il significato a sé stante. Ciò che era già avvenuto con la scrittura si accentuò ancora di più con la stampa, in quanto con la nascita dei caratteri mobili, le parole non sono nulla di più che una composizione di segni meccanicamente accostati: in questo modo le parole diventano cose. Tuttavia nel Rinascimento la scrittura aveva una funzione di rimando al mondo orale, poiché i testi riprendevano schemi ancora fortemente legati a quel mondo. La stampa però sostituì definitivamente il primato dell'udito con quello della vista, consentendo un controllo ancora più capillare sullo spazio visivo in cui inserire le parole.

Ma come sono cambiate le narrazioni in conseguenza a questa svolta? La struttura della narrativa è caratterizzata da un intreccio, che differisce a seconda che sia riferito ad una cultura orale o ad una cultura scritta. Infatti l'intreccio della cultura tipografica si basa sul climax: ha un ordine cronologico degli eventi con un crescendo e uno scioglimento finale. L'intreccio nella cultura orale invece è diverso: l'ordine cronologico non appartiene alla memorizzazione orale, poiché è presente l'adattamento di una narrazione ad un contesto. Si pensi infatti all'intreccio tipico dell'epica: esso aveva una natura a episodi e tendeva a immergere il lettore nel bel mezzo degli eventi, per poi riordinare il materiale secondo l'abilità del cantore e il contesto che gli si presentava. I prodotti letterari post stampa, sia quelli narrativi che quelli a fini didattici, hanno un inizio, un centro e una fine, una struttura chiusa che rende lo scrivente sempre più autore e il suo prodotto sempre più finito. Ciò portò a definire intrecci sempre più complessi, permeati da personaggi a tutto tondo, tipici del romanzo moderno, che differiscono totalmente dai modelli piatti di personalità offerti dall'epica e dalle narrazioni orali. Essi sarebbero stati insensati e incomprensibili nell'epica, perché la loro unicità e originalità, intesa come complessità reale, non si sarebbe potuta contenere nelle formule condivise del linguaggio orale.

È in questo contesto che, in età contemporanea, nasce un'oralità secondaria, un "oralità di ritorno" caratterizzata non solo dalla presenza della stampa, ma anche dall'avvento dei nuovi media (telefono, radio e televisione). Essa possiede sorprendenti somiglianze con quella più antica: è partecipatoria e crea un forte senso comunitario, è concentrata sul momento presente e utilizza delle formule; ma allo stesso tempo se ne distingue. Questa nuova oralità è più deliberata e consapevole perché è nata grazie all'utilizzo della scrittura e genera un senso di appartenenza a gruppi estremamente più ampi di quelli delle culture a oralità primaria. La tecnologia elettronica porta gli oratori davanti a un pubblico dall'ampiezza mai raggiunta prima, ma i media elettronici offrono dibattiti che implicano un pubblico assente o muto: non tollerano la manifestazione di un aperto antagonismo, presentano un'aria di studiata spontaneità e un forte senso di chiusura.

Il passaggio tra narrazione orale e scritta ha segnato forti cambiamenti culturali che hanno contribuito a cambiare il rapporto che l'uomo ha con le narrazioni; tale mutamento ha svincolato il racconto dalla necessità di ausili mnemonici ritmici, permettendo alla mente umana di elaborare trame più complesse. Si apre così la questione di come la narrazione si configuri non più solo come atto sociale, ma come un processo cognitivo dotato di moduli interpretativi propri dell'individuo.

1.3 L'architettura cognitiva della narrazione

Se anche la narrazione fa parte di quelle caratteristiche umane sopravvissute nel tempo e all'evoluzione, allora che posto occupa all'interno dei processi cognitivi propri di ogni individuo? È stato descritto precedentemente quanto nella storia evolutiva dell'uomo, ogni evento analizzato dal cervello umano sia caratterizzato dalla narratività e quanto questo abbia permesso all'individuo di imparare e acquisire delle strategie di sopravvivenza. È stato posto l'accento sul fatto che l'uomo sia l'unico "animale" che racconta, narra e vive di storie; così, nel corso di questo paragrafo, si tratterà di come la narratività sia perfusa nella vita dell'uomo e del suo ruolo a livello cognitivo.

L'individuo si avvale di modelli cognitivi fondamentali che il cervello usa per organizzare e prevedere gli eventi che lo circondano. La psicologia gestaltista ha introdotto il concetto di *schema* per indicare il meccanismo secondo cui ogni esperienza viene compresa sulla base di un confronto con modelli stereotipati registrati nella memoria dell'uomo (Calabrese, 2024). È un sistema di attese che si forma intorno ai 3 anni, che permette all'individuo di comprendere lo schema entro cui agisce e, di conseguenza, modulare le proprie azioni in base al contesto, proprio perché sarà capace di leggere correttamente ogni situazione e quindi di immaginarne altre di conseguenza.

Secondo Calabrese (2024, p. 5) uno *schema* è “[...] solo un’etichetta che noi apponiamo a porzioni dinamiche di esistenza”; ecco perché, un bambino prima di acquisire la capacità di distinguere gli schemi, non avrà la capacità di adattarsi adeguatamente ad una situazione che ne prevede la sua categorizzazione entro dei limiti di comportamento. L’autore infatti pone l’esempio di un bambino che non possiede ancora queste letture situazionali e che quindi, dentro una chiesa, non tratterrà urla e comportamenti considerati eccessivi per il luogo, proprio perché non classifica ancora tutta la serie di comportamenti che sono previsti dallo schema “liturgia religiosa”, in questo caso. Solo attraverso l’acquisizione di un database esperienziale sempre più ampio, il bambino imparerà a leggere correttamente ogni situazione.

Insieme allo *schema*, l’individuo dispone della capacità di codificare ciò che avviene entro questi schemi, quelli che, vengono chiamati gli *scripts*: essi sono sceneggiature, processi dinamici che producono una sequenza di eventi relativi agli schemi di appartenenza. Lo *script* rappresenta il senso comune, per cui un individuo identificherà una serie di azioni stereotipate e ordinate che si aspetta e può prevedere se fa riferimento ad una situazione (Calabrese, 2024). Ad esempio lo script “andare al ristorante” attiverà una serie di comportamenti attesi che comprendono il sedersi, ordinare, mangiare pagare e andarsene. Gli studiosi classificano tre tipi di *scripts*: *situazionali*, che riguardano le situazioni quotidiane; *personali*, riguardanti le azioni attribuibili a persone con ruoli sociali o caratteristiche stereotipate; *strumentali*, sequenze di azioni da seguire per raggiungere uno scopo e utilizzare uno strumento (Calabrese, 2024).

Calabrese continua:

“Uno schema dà il paradigma semantico di un accadimento, lo script ne costituisce l’articolazione sintattica; senza il primo non si *comprende* nulla, senza il secondo non *accade* letteralmente nulla. Soltanto l’acquisizione di questa duplice competenza narrativa ci consente di agire e di leggere le azioni altrui [...]” (2024, p. 5).

In questo senso *schema* e *script* agiscono come modelli cognitivi che aiutano l’individuo ad interpretare rapidamente le intenzioni e gli eventi della realtà che lo circonda. Tutto ciò che circonda l’uomo viene letto attraverso questo sistema di attese. I concetti di per sé slegati tra loro, acquisiscono così significato e collocazione attraverso la narrazione, la quale fornisce loro un’ambientazione spazio-temporale. Narrare un evento quindi significa inserirlo in una organizzazione sequenziale che abilita la capacità degli individui di prevedere gli accadimenti futuri e di procedere alle opportune decisioni per agire. Il legame fondamentale tra conoscenza e narrazione, sostiene Perissinotto (2022 [2020]), risiede dunque nelle conoscenze che si riutilizzano ogni giorno per agire in contesti sociali e individuali; conoscenze che si configurano come un repertorio di racconti di diversa lunghezza e

complessità. L'uomo ha così la possibilità di utilizzare il racconto come strumento di pensiero che gli permette di produrre e interpretare testi letterari, condurre conversazioni, interpretare notizie e fruire di nozioni espresse da diversi tipi di media.

L'esistenza di questi modelli non presuppone il fatto che siano immutabili e statici; essi infatti sono flessibili e soggetti a discrepanza fra uno e l'altro. È proprio grazie a questo che è possibile l'accettazione di diverse culture, proprio grazie alla capacità di acquisire nuovi schemi e script e alla possibilità che alcune aspettative vengano disattese dagli eventi che accadranno.

La discrepanza tra *schema* o *scripts* è stata rilevata come una delle componenti più efficaci per la narrazione, per questo la fruizione di narrazioni e il modo in cui ne siamo esposti hanno una funzione cognitiva fondamentale: fare da palestra all'apprendimento e all'organizzazione i frammenti della realtà. Ecco perché è sempre più in crescita la domanda sociale di narrazioni, specialmente basate sul contrasto tra *schema* e *scripts* differenti (Calabrese, 2024).

Per costruire un artefatto narrativo, dunque, il cervello di che passaggi ha bisogno? Calabrese individua quattro passaggi cognitivi fondamentali, che il nostro cervello mette in atto quando costruisce una narrazione, facendo riferimento a capacità che derivano dall'evoluzione dell'uomo e processi cognitivi che appartengono al cervello umano. Le quattro componenti sono (Calabrese 2024, pp.13-18):

1. Competenze per riconoscere forme, colori e movimenti;
2. Identificazione dei personaggi;
3. Competenze per interpretare il contesto in cui agiscono i personaggi;
4. Creazione della sequenza crono-causale degli eventi.

La prima competenza (1) fa riferimento alla capacità che l'individuo ha ereditato e mantenuto nei processi evolutivisti, ovvero l'abilità dei mammiferi di riconoscere le forme e i contorni di una figura, competenza essenziale per prede e predatori, che si tramanda geneticamente senza il bisogno di essere insegnata. Per questo l'uomo è in grado di formulare conclusioni complesse, anche partendo da informazioni incomplete, proprio perché eredita dei circuiti associativi corrispondenti alle narrazioni. Il secondo punto (2) si riferisce all'abilità innata dell'uomo di distinguere macro-categorie di corpi e oggetti, ciò ci permette di distinguere fin dalla nascita l'animato dall'inanimato; l'uomo è un narratore alla ricerca dei personaggi, perché:

“[...] nasce dalla necessità neuro-cognitiva di disporre della categoria dell'*agentività* e di un numero limitato di *agenti*, da includere poi nelle storie che utilizzeremo come banche dati: il marinaio nelle storie di mare, il finanziere negli intrecci metropolitani, l'adultera nei racconti rosa ecc. [...] per cui è essenziale apprendere che a ogni agente corrispondono sequenze-tipo e micro-sceneggiature verso le quali orientare le nostre aspettative.”
(Calabrese, 2024, p.14-15)

Il terzo punto (3) ha per oggetto la capacità del cervello di scovare l'invisibile e al bisogno di comprendere gli altri individui, nei loro desideri, sentimenti e stati interiori. Quella che si definisce la *Teoria della Mente*, ovvero la capacità di leggere le intenzioni di un altro individuo; è una capacità di cui l'uomo, nel corso della propria evoluzione, non ha mai potuto fare a meno, poiché gli consentiva di elaborare ipotesi su ciò che prede o predatori avrebbero potuto mettere in atto.

L'ultimo punto (4) verte sul concetto di creazione della storia in sé, capacità che risiede nella competenza di percepire inferenze profonde e alla comprensione dei rapporti di temporalità, causalità e finalità. In questo modo si crea uno scenario in cui gli eventi si connettono l'un con l'altro, è quella che gli studiosi chiamano abilità di *emplotment* (messa in intreccio). Questa competenza è strettamente unita alla capacità di registrare in memoria eventi e collegarli a schemi d'azione e micro-sceneggiature. Quest'ultima capacità risiede nello specifico nella parte sinistra del cervello: gli studiosi che hanno dedicato le loro ricerche al funzionamento dei due emisferi cerebrali, hanno scoperto che la parte sinistra del cervello è specializzata nel linguaggio, nella formulazione di ipotesi e nel pensiero; la parte destra, invece, è inabile al discorso, ma si dedica al riconoscimento facciale, alla focalizzazione dell'attenzione e al controllo visivo-motorio (Gazzinga, 2008, cit. in Gottschall 2014 e 2018 [2012] p. 112). L'emisfero sinistro inoltre, si dedica all'importantissima funzione di trovare un senso all'infinità di informazioni che il cervello riceve dall'esterno, organizzandole in un resoconto coerente, ovvero in una storia. Gottschall lo definisce in questo modo:

“L'emisfero sinistro è il classico sapientone; quando non sa quale sia la risposta giusta a una domanda non riesce ad ammetterlo. È anche un incessante fornitore di spiegazioni e pur di non lasciare qualcosa di inesplicito è disposto a fabbricare una storia.” (Gottschall 2014 e 2018 [2012] p. 115)

L'attitudine alla narrazione dunque è essenziale per il nostro cervello poiché gli consente di percepire gli avvenimenti con coerenza, senza che siano dispersi nel totale caos. Questa innata attitudine cerebrale però, comporta anche delle imperfezioni: “La mente narrante è allergica all'incertezza, alla casualità e alle coincidenze. È assuefatta ai significati [...]” (Gottschall 2014 e 2018 [2012] p. 119) e per queste ragioni cercherà di imporre significati, producendo non sempre storie vere, ma anche storie basate sulla menzogna.

La narrazione dunque è un artefatto prodotto in maniera naturale dal nostro cervello, è una capacità mantenuta attraverso i vari stadi di evoluzione e si è espansa insieme alle altre competenze che il cervello umano ha sviluppato nel corso dell'evoluzione. È interessante comprendere il posto centrale che le narrazioni occupano a livello cognitivo e anche fondamentale per analizzare successivamente, quanto sia importante sfruttare tale abilità in ambito didattico ed educativo. Per procedere in tal senso, sarà utile comprendere in che modo le abilità di produrre e comprendere storie si formino nell'età evolutiva.

1.3.1 Memoria autobiografica e costruzione dell'identità narrativa in età evolutiva

È stato analizzato il posto che le narrazioni occupano a livello cognitivo e come esse siano fondamentali per comprendere e riordinare la realtà. Sebbene sembri che il ruolo delle storie si limiti a quelli finora sopra citati, in realtà esse si fanno spazio anche nella formazione dell'identità della persona; l'individuo non si limita a vivere la propria vita, ma la racconta agli altri, la narra a se stesso e talvolta la sente narrare dagli altri. In questo modo organizza le informazioni su di sé, creando una sorta di storia della propria vita, insieme ad un'immagine di sé, che sia la somma di ciò che auto-percepisce e ciò che percepisce dall'esterno. Ciò permette all'individuo di collegare le diverse esperienze vissute in maniera coerente e comprensibile e gli consente di conferire un senso di continuità temporale, connettendo il ricordo del passato al presente vissuto e ad un futuro immaginato. Attraverso le conversazioni quotidiane, le interazioni sociali e l'analisi introspettiva viene a formarsi un'*identità narrativa* (Calabrese, 2024, p.23), che secondo Mc Adams (cit. in Calabrese, 2024) si sviluppa in cinque diverse fasi:

1. *Memoria autobiografica*: all'età di 2-3 anni i bambini cominciano a ricordare eventi personali, in maniera episodica attribuiscono avvenimenti alla propria identità, soprattutto sollecitati dai genitori che li aiutano a verbalizzare i ricordi e a fissarli così in memoria.
2. *Teoria della Mente*: all'età di 3-4 anni i bambini cominciano a capire che le persone sono *agenti* motivati da desideri e intenzioni; ciò pone le basi cognitive per creare storie comprensibili per l'altro.
3. *Grammatica della storia*: verso i 5-6 anni i bambini hanno una chiara comprensione del modo in cui una storia dovrebbe essere strutturata: con un *agente* mosso da un obiettivo, che affronterà ostacoli per raggiungerlo.
4. *Copione culturale*: all'età di 10-14 anni imparano a riconoscere gli *scripts* che potrebbero ricorrere nella vita delle persone e che rappresentano le fasi della vita della cultura a cui appartengono.

5. *Ragionamento autobiografico e abilità avanzate di narrazione*: dai 12 ai 25 anni l'individuo sviluppa la competenza di unire eventi della propria vita, estrapolare significati dalle proprie *life stories*.

La costruzione di un sé narrativo sembra essere un evento che richiede un processo graduale che ripercorre tutta la vita di un individuo. Secondo Mc Adams dunque, gli stadi della costruzione dell'identità narrativa sono paragonabili a tre figure: *attore*, *agente* e *autore*, riconducibili alle caratteristiche dei vari stadi.

L'*attore* coincide con il primo stadio dell'infanzia (2-3 anni), proprio perché l'individuo si auto-percepisce come attore nel mondo in cui vive, aggrappato unicamente alla dimensione del presente, in grado di riconoscersi in termini di tratti, prestazioni e ruoli sociali. Nella seconda fase (tra i 7 e i 9 anni), il bambino diventa *agente*, in questo stadio nascono le intenzioni, si apre la dimensione del futuro e si entra in una fase in contrasto con l'attore che porta turbolenza e instabilità. Essere un *agente* permette all'individuo di compiere scelte rivolte verso un obiettivo; la percezione del sé è maggiore, ma è comunque un momento di passaggio perché è come se fosse un personaggio in cerca di autore. La fase successiva infatti coincide proprio con l'*autore*, che in età adulta, avendo piena percezione di sé è in grado di formulare la propria *life narrative* con un senso di continuità tra passato, presente e futuro tale da poter dare un significato unitario alla propria vita.

Perissinotto (2022 [2020]) si rifà alla distinzione tra memoria episodica e semantica: nella prima vengono immagazzinati gli eventi e le relazioni tra di loro, nella seconda invece viene trattenuto tutto ciò che è generalizzabile in futuro in situazioni simili. Perissinotto però parla anche di *memoria autobiografica* che contribuisce alla formazione di ciò che è stato precedentemente definito come *life narrative*: l'individuo nella sua fase da *autore*, grazie alla memoria autobiografica, costruisce dei significati a quegli episodi che risiedono nella memoria episodica, facendoli diventare a tutti gli effetti un plot narrativo. L'autore però sostiene che dal momento in cui la persona non si limita più al proprio linguaggio esterno, ma si rivolge ad un interlocutore, compie il passaggio da memoria autobiografica a narrazione autobiografica. Questo permette di portare le storie al di fuori di sé e renderle accessibili agli altri. Egli infatti sostiene che:

“[...] il nostro Sé non si nutre solo delle auto-narrazioni che attingiamo nella nostra memoria, ma si compone anche delle narrazioni che, nelle forme più diverse [...] gli altri ci forniscono. Noi siamo anche ciò che leggiamo, ciò che ascoltiamo, ciò che guardiamo, siamo un complesso sistema di narrazioni.” (Perissinotto 2022 [2020] p. 90).

Seguendo le parole di Perissinotto, si può intendere quanto finora è stato trattato: il Sé che si intreccia con la narrazione, la narrazione che costruisce il Sé dell'individuo, il tutto inteso come uno scambio. Se invece che concepire l'individuo e la narrazione come due concetti distinti, essi fossero intesi come uno facente parte dell'altro, allora vedremmo il tutto nella prospettiva di coesistenza e interdipendenza reciproca.

Ma proprio a proposito delle ultime parole citate da Perissinotto, se noi siamo ciò che leggiamo, è necessario comprendere non solo come le storie facciano parte della costruzione della persona, ma anche di quali siano le abilità messe in atto in età evolutiva per comprendere le storie.

1.4 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: il cervello che legge.

Ciò che è stato esaminato finora ha posto le basi per analizzare quello che avviene nel nostro cervello quando leggiamo e comprendiamo un testo scritto, una storia. Osservato cosa sia una storia e quali sono le componenti principali, riconosciuto il ruolo dello storytelling, si è passati attraverso la storia delle storie e al modo in cui l'istinto di narrare è sopravvissuto nell'uomo; in questo passaggio è stato evidenziato come il nostro cervello abbia utilizzato le narrazioni per sopravvivere. Successivamente è stato approfondito il ruolo della narrazione a livello cognitivo, è emerso infatti che a livello celebrale vengono messi in atto meccanismi narrativi per organizzare la realtà che ci circonda ed infine si è visto quanto la narrazione sia implicata nel processo di costruzione del Sé. Tutto questo suggerisce che la mente umana è intrinsecamente predisposta a operare per mezzo di strutture narrative. Se il Sé è un costrutto narrativo, una storia di vita che l'individuo continuamente redige e interpreta per conferire coerenza e scopo, ne consegue che i meccanismi cognitivi impiegati per la sua costruzione interna sono profondamente correlati a quelli utilizzati per l'interazione con le narrazioni esterne. Se finora è stata trattata la narrazione come processo interno alla persona, ora verrà considerata a livello esterno, sotto forma di lettura di una storia. L'oggetto del paragrafo saranno i meccanismi di lettura e comprensione del testo: essere consci dei meccanismi che mette in atto il cervello per comprendere una storia sarà utile a capire come applicare la narratività in ambito didattico, ma soprattutto a capire ciò che accade nella mente di un bambino che legge e, di conseguenza, i migliori modi per stimolarlo. Maryanne Wolf (2018) ha elaborato un'analisi dei processi neuronali che permettono al cervello di approcciarsi con la lettura. Se finora è stato visto come la narrazione sia un processo innato nell'uomo, l'autrice illustra che invece, la lettura non è un meccanismo insito biologicamente nella mente umana. A differenza del linguaggio parlato, la lettura non è una funzione biologica innata: il linguaggio orale si sviluppa quasi spontaneamente grazie a geni dedicati, la lettura è un'invenzione culturale, che richiede un apprendimento esplicito in un ambiente favorevole.

Non esiste dunque un “progetto genetico” per la lettura, ma il cervello sfrutta la sua plasticità, riciclando e riadattando strutture neurali preesistenti, originariamente evolute per la vista e il linguaggio. Ciò permette di apprendere attività non previste, come la decodifica dei segni grafici. In questo contesto gruppi di neuroni imparano a lavorare come unità specializzate per riconoscere dettagli (come i tratti delle lettere e i fonemi) in pochi millisecondi.

Inoltre le reti neurali devono operare attraverso automatismi e velocità, che permettono connessioni istantanee tra le regioni visive, linguistiche e motorie. Per spiegare questa serie di complesse attività, Wolf utilizza la metafora del circo a cinque piste per offrire un’immagine del cervello che lavora coinvolgendo entrambi gli emisferi, quattro lobi e diversi strati cerebrali. Le “cinque piste” si distinguono in questo modo:

1. Visione (lobo occipitale): questa è la porta d’ingresso dell’informazione visiva, che richiede un’elaborazione diversa a seconda del sistema di scrittura (alfabetico, oppure ideografico nelle lingue come il cinese);
2. Linguaggio (lobo temporale e parietale): queste sono le aree in cui i segni visivi vengono collegati ai suoni (fonologia) e ai significati (semantica);
3. Cognizione (lobo frontale): in quest’area avviene il coordinamento di processi come l’integrazione delle informazioni e la produzione di ipotesi;
4. Sistema motorio: essenziale per l’articolazione della parola;
5. Affetto (diencefalo): la dimensione emotiva che influenza e si intreccia con la comprensione del testo.

In tutto questo gioca un ruolo fondamentale l’attenzione e la memoria: prima ancora che l’occhio veda la parola, nella corteccia prefrontale si attivano i sistemi attentivi, che hanno il compito di staccare l’attenzione dallo stimolo precedente, spostandola sulla parola e focalizzarsi. La memoria di lavoro inoltre trattiene le informazioni per integrarle e non perderle durante la decodifica. L’informazione visiva che parte dalla retina dell’occhio, attraversa il chiasma ottico (dove i dati si dividono tra i due emisferi del cervello) e arrivano in soli cinquanta millisecondi alla corteccia visiva striata. Ciò garantisce che entrambi gli emisferi ricevano le informazioni essenziali, aumentando l’efficienza del sistema. (Wolf, 2018. Pp. 21-38).

Questo è, in modo semplificato e ridotto, ciò che l’autrice spiega per mettere in luce e dare importanza all’atto della lettura per far sì che non sia un’azione data per scontata. Leggere infatti mette in moto moltissime aree del cervello ed è un’azione straordinaria che l’individuo mette in atto quotidianamente senza rendersi conto dell’impiego cognitivo che comporta.

La lettura non è un'abilità cognitiva, ma un processo di riconfigurazione cerebrale profonda, resa malleabile dalla plasticità del cervello.

1.4.1 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: processi automatici di comprensione del testo.

È fondamentale chiarire che, prima di comprendere un testo scritto, è necessario decodificare: appropriarsi del codice condiviso di segni, formato non solo dal riconoscimento del suono della parola, e l'acquisizione delle regole che connettono le parole fra loro e che quindi riproducono le regole di linguaggio (Cardarello, 2020). Si distinguono quindi i processi di decodifica da quelli di comprensione. Decodificare un linguaggio scritto non significa necessariamente comprendere, comprendere un testo fa parte della capacità di "trattare un testo scritto" (Cardarello, 2020, p. 23), ovvero capire pienamente ed eventualmente produrre.

Un testo è un atto comunicativo caratterizzato da coerenza e coesione, infatti l'autrice definisce l'atto di comprendere un testo in questo modo:

“La comprensione del testo equivale infatti alla costruzione di una rappresentazione mentale del significato globale che vi è espresso, e tale rappresentazione dovrà mantenere una propria coerenza, speculare a quella del prodotto letto.” (Cardarello 2020, p. 34)

Per comprendere un testo il cervello mette in atto una serie di meccanismi che Cardarello (2020) distingue in processi automatici e processi consapevoli del lettore; i primi sono i processi che il cervello mette in atto senza che il lettore se ne accorga, i secondi invece si riferiscono ai meccanismi di comprensione volontari di chi si rapporta con un testo scritto. In primo luogo quando leggiamo una parola, il suo significato risiede nella memoria semantica che, come già citato precedentemente, contiene le nostre conoscenze pregresse sotto forma di schemi e scripts; l'accesso a questa memoria è automatico, è un passaggio che il nostro cervello compie senza che ce ne accorgiamo. L'autrice inoltre (Cardarello, 2020) identifica tra i processi automatici di comprensione la *costruzione del significato*, ovvero il procedimento secondo cui, attraverso gli input linguistici, si attivano una serie di collegamenti con le conoscenze pregresse di chi sta leggendo. Il secondo processo automatico che avviene nel cervello di chi legge è l'*integrazione*, momento in cui il lettore integra le frasi e le parole che legge con il contenuto ricavato in precedenza dal testo, attivando la memoria di lavoro e le informazioni che contiene. Successivamente il lettore attiva la *microstruttura*, ovvero il prodotto dell'*integrazione*: il momento in cui viene ricavato il significato globale del testo.

Infine chi comprende un testo utilizza le *inferenze*, ovvero un ragionamento necessario a ricavare informazioni che non sono riferite in modo esplicito, ma indispensabili per capire un testo; sono fondamentali per produrre deduzioni suggerite dall'insieme delle informazioni trasmesse dal testo. Le inferenze si collocano, come verrà espresso nelle righe successive, sia tra i processi automatici e i processi consapevoli.

Si possono identificare vari tipi di inferenze, Cardarelo (2020) ne suggerisce sei tipologie:

1. *Inferenze lessicali e semantiche*: le lessicali sono quelle che consentono di ricavare il significato di una parola dal contesto, le semantiche consentono lo stesso procedimento, sulla base della conoscenza del mondo.
2. *Inferenze di connessione e dalla conoscenza personale*: le prime si riferiscono alle inferenze sostenute dalla connessione tra le frasi del testo, le seconde a quelle provocate dal collegamento con le conoscenze pregresse del lettore.
3. *Inferenze consapevoli e automatiche*: sono veri e propri ragionamenti che in alcuni casi il lettore mette in atto inconsapevolmente, in altri casi invece il lettore deve mettere in atto strategie di problem solving per colmare una lacuna del testo.
4. *Inferenze più o meno facili*: se i temi trattati risultano familiari, il meccanismo inferenziale è praticamente automatico; quando il testo ha delle lacune, oppure ha contenuti che non ci risultano molto comuni, allora si ha una percezione del problema più vivida e, di conseguenza, si percepisce il meccanismo di ricerca inferenziale.
5. *Inferenze di connessione tra parole e immagini*: l'integrazione inferenziale può essere attivata non solo verbalmente, ma anche attraverso le immagini; il lettore, oltre alle parole, può dedurre informazioni anche dalle vignette, se si pensa al caso dei fumetti.
6. *Inferenze necessarie e non necessarie*: quelle viste finora sono inferenze necessarie, ma accade che il lettore ne produca di non autorizzate, supposizioni, ipotesi che non possono essere verificate dalle informazioni testuali, che rappresentano gli stereotipi del lettore e non il significato vero di un testo.

Ciò che distingue il buon lettore è proprio la capacità di estrarre dal testo le informazioni utili per creare supposizioni coerenti, che gli permettano di fare ipotesi sul testo utili allo scopo di comprendere bene ciò che legge. Da qui possiamo dedurre l'importanza del processo inferenziale, secondo Cardarelo, infatti:

“[...] dato che la comprensione del testo si distribuisce su diversi livelli, coinvolgendo sia processi automatici sia processi consapevoli e strategici, è ragionevole ipotizzare la mobilitazione sia di metodologie didattiche focalizzate sui processi consapevoli sia di metodologie centrate su quelli automatici, che per l’occasione dovranno “uscire provvisoriamente” dalla loro condizione di automaticità.” (Cardarello, 2020, p. 52)

Dal punto di vista strettamente didattico appare importante porre attenzione sui processi inferenziali, poiché rappresentano le componenti fondamentali di buona comprensione. Nell’attuale panorama per la formazione del curricolo della scuola del primo ciclo (Indicazioni Nazionali, 2012) si sottolinea l’importanza dei processi cognitivi di comprensione testuale per un corretto sviluppo delle competenze di approccio ad un testo; l’importanza di questo aspetto appare strettamente legato all’approccio del discente al testo e al libro in senso fisico, ma anche all’utilizzo delle strategie cognitive che lo porteranno ad apprendere attraverso la comprensione del testo stesso. Un particolare riferimento allo sviluppo delle abilità inferenziali è presente nel *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano* (2018), che sottolinea l’importanza di tale procedimento attraverso due voci in particolare:

- “- Mettere in relazione informazioni, implicite o esplicite, anche situate in punti distanti del testo, o in testi diversi, per individuare, ad esempio, la causa o le conseguenze di eventi o fenomeni, la motivazione di azioni o atteggiamenti ecc.
- Fare inferenze semplici o complesse, per ricostruire informazioni lasciate implicite nel testo, anche ricorrendo all’enciclopedia personale” (INVALSI, 2018 p.2)

È importante dunque, attuare strategie efficaci allo sviluppo di questa competenza che, per quanto risulti essere naturale e automatica, potrebbe essere deficitaria, oppure se non allenata, far cadere il lettore in inferenze che non colmino adeguatamente i significati sottintesi del testo. Tutto questo sarà da tenere conto quando, nel corso dell’elaborato, si tratterà di come vengono utilizzate le narrazioni in ambito scolastico e per analizzare come libri di testo, ad esempio, possano essere utili a questa competenza. In questo ambito è cruciale la scelta di testi che portino il lettore a utilizzare le proprie capacità inferenziali e che, attraverso domande guida, portino il bambino ad utilizzare le strategie di problem solving adeguate per comprendere efficacemente.

1.4.2 Dalle narrazioni interne alle narrazioni esterne: processi consapevoli di comprensione del testo

Oltre ai processi precedentemente descritti che avvengono inconsapevolmente nella mente del lettore, sono da considerare anche i procedimenti che vengono messi in atto in modo consapevole. Si pensi a quanti modi in cui possiamo approcciare alla lettura: possiamo rilassarci sdraiati leggendo un libro, oppure adottare un atteggiamento di studio, rielaborazione e memorizzazione. Ciò comporta una predisposizione cognitiva ed emotiva verso il testo che conduce all'utilizzo di strategie a volte comuni, a volte differenti. In base allo scopo che il lettore vuole perseguire adatterà atteggiamenti e strategie differenti.

Una riflessione necessaria per affrontare tale argomento è quella che riguarda il rapporto tra comprensione e apprendimento: Cardarelli (2020) sostiene che in entrambi i casi si tratti di costruire una rappresentazione mentale del testo, ma nel caso dell'apprendimento, la rappresentazione deve essere collocata nella memoria semantica a lungo termine del soggetto. È chiaro che la comprensione di ciò che si legge sia necessaria per apprendere; dunque per l'apprendimento sarà utile monitorare sia i processi consapevoli di comprensione, proprio perché possono essere tenuti sotto controllo, ma anche i processi automatici, proprio perché non controllabili direttamente, poiché potrebbero essere la causa di una scarsa comprensione.

In quest'ottica le strategie metacognitive risultano essere di grande rilevanza, questo perché esprimono azioni di vigilanza e controllo del lettore sul suo stesso processo cognitivo e riguardano il grado di consapevolezza del lettore, che metterà in atto strategie consapevoli per il raggiungimento di uno scopo. Tra le strategie consapevoli di approccio alla comprensione, troviamo le seguenti, citate da Cardarelli (2020): primo tra tutti il “fare inferenze”, quando si tratta di inferenze che richiedono un vero e proprio ragionamento consapevole; l'atto di “porsi delle domande” e “darsi spiegazioni”, momento in cui il lettore spiega a se stesso il testo, o si interroga sull'intenzione dell'autore; l'attività di “organizzazione della lettura”, che comprende l'esplorazione della struttura testuale, azioni che solitamente si mettono in atto prima di iniziare a leggere. Un'altra strategia è quella di “focalizzare l'attenzione”, essa dipende dalla tipologia di testo, sarà più facile attivare l'attenzione su un argomento conosciuto piuttosto che su un argomento sconosciuto; un'altra strategia è quella del “riassumere”, tipica dell'azione della lettura finalizzata all'apprendimento; infine una strategia importante è quella del “monitorare la comprensione”, man mano che si procede alla lettura, il lettore esperto si interroga regolarmente sulla comprensione di ciò che ha letto.

Le strategie cognitive e metacognitive facilitano la comprensione del testo, le prime sono abilità mentali e comportamentali, le seconde sono abilità di automonitoraggio che si concentrano sul processo di lettura (Cardarello, 2020). Il lettore esperto metterà in atto questi meccanismi in modo del tutto naturale, ma un lettore debole invece no; per questo è importante che anche in ambito didattico si lavori nella direzione in cui queste abilità possano essere sempre più sviluppate dagli alunni, siccome il loro apprendimento dipende dalla comprensione del testo.

Conclusioni

Nel corso di questo capitolo è stato affrontato il tema di cosa sia una narrazione e di quali siano le sue parti essenziali che la rendono tale. Successivamente è stato trattato l'ambito dello storytelling ed è stato convenuto che la narrazione è a tutti gli effetti una componente dello storytelling. È stato ripercorso il ruolo che le storie occupano a livello dell'evoluzione umana ed infine il suo ruolo per l'individuo.

Ciò che è stato analizzato finora porta a convenire sul fatto che la fruizione di storie da parte dell'uomo e in particolare da parte dei bambini sia di fondamentale importanza. È stato visto come già dalla prima infanzia i bambini possiedano una struttura narrativa ben delineata e, la loro esposizione alle storie non farebbe altro che accentuare una naturale predisposizione. Ripercorrendo quello che è stato riportato nel corso del primo capitolo dell'elaborato, si può facilmente comprendere il grande potenziale del ruolo della narrazione nella vita di un bambino. Di seguito verrà elaborata una linea di connessione tra ciò che è stato analizzato finora e la sua ricaduta sulla vita di un bambino. Sappiamo che per approcciarsi ad una storia il nostro cervello utilizza gli *schemi* e gli *scripts*, categorie mentali che ci aiutano a comprendere situazioni nuove sulla base di situazioni già vissute. Ciò significa che se un bambino è esposto alle narrazioni, avrà più possibilità di ampliare la propria gamma di schemi e scripts, aggiungendo situazioni note al proprio catalogo mentale, che gli faciliteranno la comprensione di altre situazioni non note in futuro. È stato affrontato inoltre il tema di quanto la vicinanza alle storie sia un allenamento per l'attuazione della Teoria della Mente.

Una bambino che legge, ascolta o vede una storia dovrà immedesimarsi nei personaggi per capirne le intenzioni, prevederle o semplicemente comprenderle, facendo diventare la lettura non solo un esercizio di comprensione di una situazione, ma anche un esercizio di empatia di lettura dell'altro. Dunque le storie potrebbero aiutare i bambini a farsi non solo un'idea sul mondo, ma anche a costruire un'idea su chi abita questo mondo.

È stato descritto quanto le narrazioni siano parte della costruzione della propria personalità, proprio perché nel corso della crescita si sviluppa un sé narrativo, consapevole e in grado di raccontare la storia della propria vita mettendo insieme i momenti salienti in modo coerente. Noi siamo fatti di storie e le storie ci aiutano a costruire una narrazione di vita che abbia coerenza tra gli eventi; un bambino esposto alla narrazione sarà un bambino con più probabilità di costruire un sé narrativo coerente?

Individuati i processi cerebrali di lettura di comprensione del testo, infine si è descritta l'importanza del lavoro didattico di implementazione dei processi cognitivi consapevoli e automatici, sia per la loro importanza nella comprensione di ciò che viene letto, sia per il ruolo cruciale che occupano nei processi di apprendimento.

Indagati questi campi si procederà ad affrontare il ruolo specifico della narrazione e della lettura in relazione all'infanzia e in ambito didattico ed educativo.

CAPITOLO 2

LA NARRAZIONE COME STRUMENTO EDUCATIVO NELL'AMBITO INFANTILE E SCOLASTICO

2.1 Rapporto tra educare e narrare

I concetti trattati fino a questo punto, che pongono la narrazione in una posizione molto importante nella vita dell'uomo, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo, conducono a quella che sarà la riflessione del seguente paragrafo. Il filo rosso della narrazione (che sia interna o esterna, che sia sotto forma di storie lette o ascoltate, narrazioni autobiografiche, che siano *life stories*) che è stato seguito finora ci conduce a domandarci se anche l'atto educativo sia in un qualche modo una narrazione. Viene naturale pensarlo proprio perché, in base a ciò che è stato sostenuto finora, se ci capita di narrare e avvalerci di storie in semplici conversazioni quotidiane, allora è molto probabile che ciò avvenga anche nell'atto educativo. Le storie possono essere un mezzo per l'educazione, ma prima di trattare questo aspetto è interessante comprendere il rapporto tra *narrare* ed *educare*, due azioni che sembrano distinte, ma che possiedono molti aspetti in comune. Il filosofo e pedagogista Duccio Demetrio all'interno del suo libro "Educare è narrare" (Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2012) tratta proprio del binomio educazione-narrazione, ponendoli su un piano molto simile. Questa riflessione può essere interpretata come un ponte che ha come punto di partenza la narrazione e le sue sfaccettature e che ha come punto di arrivo la narrazione in ambito educativo e di insegnamento.

Demetrio dunque sostiene che queste due azioni siano innanzitutto funzioni sociali che l'uomo ha appreso naturalmente: come si è visto precedentemente l'atto del narrare è insito nell'uomo, ma quello di educare? Si riferisce a funzioni sociali proprio perché si presuppone la relazione con l'altro, configurandosi come atto comunicativo, sia quello del narrare sia quello dell'educare. Dal punto di vista antropologico Demetrio sostiene che senza l'atto educativo non sapremmo camminare, parlare, scrivere e compiere molte altre azioni; senza la narrazione non saremmo in grado di comunicare, formulare pensieri coerenti ed esprimere idee. Anche l'educazione dunque occupa un ruolo fondamentale nella storia antropologica dell'uomo, come la narrazione è stata fondamentale per la sopravvivenza dell'uomo alle sue origini, anche l'educazione lo è stata; si pensi infatti a tutto ciò che i genitori insegnano ai figli per sopravvivere nel mondo. L'educazione inoltre si avvicina alla narrazione, in quanto l'atto comunicativo che caratterizza l'insegnamento, avviene attraverso la narrazione. Tutto ciò che viene raccontato attraverso la parola contiene una narrazione, talvolta implicita, talvolta esplicita.

È stato già ampiamente trattato il concetto di narrazione, per cui verrà trattato l'ambito che la definisce il concetto di *educare* secondo Demetrio:

“[...] *educare* è concetto e parola che aggiunge ad una narrazione, o assegna al narratore, uno scopo pedagogico. È riconoscibile quando in essa compaiono intenti espliciti o adombrati, inerenti non un'attività di intrattenimento, ma la dichiarata intenzione di stimolare apprendimenti cognitivi, affettività, l'assunzione di principi e qualità morali, abilità riflessive, ecc. In soggetti, quali ne siano le età e le caratteristiche, intenzionalmente o accidentalmente esposti ad un evento narrativo. Grazie alla sua particolare facoltà di coinvolgere, attrarre, istituire, commuovere, dimostrare, provocare, indurre imitazioni.”
(Demetrio, 2012, p. 26)

La definizione mette in luce come l'atto di educare rappresenti la qualificazione pedagogica della narrazione: non si tratta semplicemente di raccontare storie, ma di abitare il racconto con un'intenzione pedagogica. Egli infatti chiarisce che l'educazione è ciò che conferisce uno scopo pedagogico alla narrazione, mentre il racconto fine a se stesso può essere puro intrattenimento; l'evento narrativo-educativo si riconosce per la sua intenzionalità. L'educatore inoltre non è solo un narratore, ma un facilitatore che orienta il potere della storia verso l'apprendimento. Tutto questo avviene non solo per gli apprendimenti a livello cognitivo, ma toccando anche ambiti come l'affettività, l'etica e la riflessione personale. La narrazione dunque ha un potere di coinvolgere ed emozionare, ma soprattutto provoca cambiamenti e imitazione, offrendo modelli di comportamento e di pensiero. Altri due aspetti significativi in questa definizione sono quelli che si riferiscono all'educazione indipendentemente dall'età, che presuppone che l'atto educativo può essere presente in tutto l'arco della vita; in secondo luogo l'educazione che può avvenire in modo accidentale: l'atto educativo, come detto precedentemente è intenzionale, ma può anche succedere per caso, attraverso un libro, un film, una conversazione, purchè ci sia qualcuno (un narratore) capace di coglierne il senso pedagogico. Demetrio quindi sostiene che “[...] *l'educazione è di per sé narrativa o che ogni narrazione è educatrice*” (Demetrio, 2012, p. 29), in questo modo si viene a formare un rapporto biunivoco tra le due azioni: educare è narrare in quanto è un discorso narrativo e le storie educano, istruiscono e occupano un ruolo nella formazione del bambino. L'autore però precisa che in questo processo sono fondamentali “*l'intelligenza e la lungimiranza pedagogica*” (Demetrio, 2012, p. 34): questi aspetti sarebbero fondamentali per non rendere vano sia l'atto del narrare, che l'atto dell'educare.

All'interno di questa riflessione si inserisce, nello stesso libro, anche Elisabetta Biffi, pedagoga che affronta il binomio educare-narrare; l'autrice pone l'attenzione sulla dimensione relazionale dell'atto di educare, sostenendo che:

“L'incontro è, infatti, *incipit* di un racconto che vede come protagonisti educatore ed educando, in cui l'educatore si muove nella speranza di mostrare all'altro trame ancora non esplorate, un finale ancora da scrivere. In questi termini, è proprio nell'amplificazione delle possibilità che s'intravede una dimensione specifica nell'educare” (Biffi 2006, cit. In Biffi e Demetrio, 2012, p.80)

L'atto di educare si configura dunque come un intreccio di storie, dell'educando e dell'educatore e di tutto ciò che li circonda ed entra nelle loro vite. L'educatore ha la possibilità e il privilegio di narrare le vite di chi educa, dando voce alle esigenze, desideri, aspettative di chi resterebbe invisibile. Biffi non nasconde la grande responsabilità di questo atto, ma lo innalza a “*gesto di emancipazione e di rinascita al mondo*” (Biffi e Demetrio, 2012, p.81). Oltre che raccontare e dar voce alle storie altrui l'educatore può guidare l'educando a raccontarsi la propria storia, a ricostruirla e a dargli un nome. L'autrice infatti rimanda anche all'idea che occuparsi di educazione significa occuparsi di storie di crescita, di persone non ancora arrivate alla conclusione della propria formazione; questo rende l'atto educativo non lineare, poiché soggetto a ricadute, fallimenti, soste. È importante quindi che l'educatore si inserisca nelle storie altrui con l'aspettativa di provocare piccoli cambiamenti, a volte visibili, a volte no, talvolta visibili quando meno ci si aspetta. L'autrice continua:

“Le storie di crescita sono, allora, quei processi di cambiamento di cui, in qualità di educatori e nei contesti deputati, ci prendiamo cura, affinché a partire del già dato –il passato, l'inizio, l'incontro- sia possibile costruire una storia che ne favorisca lo svolgimento” (Biffi e Demetrio, 2012, p. 84)

Ecco che l'atto di educare si intreccia definitivamente con quello del narrare: storie che si incontrano, storie di vita ancora in costruzione, in cerca delle impalcature necessarie per farle proseguire. L'educatore costruisce le impalcature e accompagna l'educando attraverso la costruzione attiva della propria storia. Il punto di vista proposto dalla pedagoga offre uno spunto di riflessione che umanizza l'atto di educare: è un'azione composta da persone che, in quanto tali, mettono in gioco le proprie storie, intrecciandole con quelle di altri. Ciò provoca inevitabilmente un cambiamento sia nella vita dell'educando, ma anche nella vita dell'educatore: entrambe le loro storie di vita saranno segnate dall'intervento di storie altrui. È significativo pensare all'educazione in quest'ottica e molto importante per considerare gli attori dell'azione educativa come persone prima di tutto.

Ora che è stato costruito il ponte che unisce il mondo della narrazione a quello dell'educazione si andrà verso la direzione del ruolo che le narrazioni occupano nel mondo infantile e in età scolare, per avviarci successivamente ad approfondire il suo ruolo a livello didattico.

2.2 Il ruolo della narrazione durante l'infanzia e l'età scolare

La narrazione occupa un ruolo di fondamentale importanza nella vita dell'uomo e si colloca tra i principali attori nella formazione dell'identità individuale e nella costruzione della rappresentazione del mondo. Se, come è stato trattato precedentemente, l'atto del narrare è un'azione che caratterizza a livello biologico l'esistenza dell'essere umano, si può convenire che essa trovi un grande spazio anche all'interno della vita del bambino. Narrare, dunque diventa un'azione che contribuisce alla formazione dell'*identità narrativa*: si sono affrontate infatti le cinque fasi di formazione di quest'ultima, che avvengono fin dai primi anni dell'infanzia. La mente è narrante e mette in atto processi narrativi automaticamente e quando il cervello viene a contatto con delle storie applica processi cognitivi di comprensione del testo, ancora una volta in maniera automatica, oppure in modo consapevole.

Nella vita del bambino la storia, come elemento con cui egli può venire a contatto, sembra possedere un ruolo molto importante: nella prima parte dell'infanzia a livello di fruizione orale e, verso l'età scolare, su un piano che riguarda anche la lettura e il suo rapporto con l'apprendimento. Le storie contribuiscono allo sviluppo di svariate capacità e caratteristiche che sono fondamentali nella vita del bambino. In primo luogo le storie contribuiscono allo sviluppo di abilità cognitive: si pensi all'incremento delle abilità verbali, i bambini esposti alle storie amplieranno il loro vocabolario e, di conseguenza, alleneranno le capacità alla comprensione verbale. Una ricaduta positiva è anche quella che si riscontra sulla memoria, in particolare la memoria sequenziale, che permette al bambino di ricordare eventi in modo coerente e consequenziale; di conseguenza le abilità narrative dell'individuo ne trarranno giovamento: essere a contatto con le storie aumenta la capacità di pensare narrando, di attribuire una struttura narrativa agli eventi che circondano il bambino e, di conseguenza, di attribuir loro un significato. Un altro elemento significativo è quello dell'ampliamento del pensiero critico: ascoltare, leggere storie aiuta a sviluppare la capacità di valutare comportamenti, decisioni, prese dai personaggi e di prevedere situazioni. Di conseguenza a questo, come citato nel precedente capitolo, viene allenata la Teoria della Mente, ovvero la capacità di leggere le volontà dell'altro, le sue emozioni e le sue intenzioni.

Oltre allo sviluppo delle abilità cognitive appena citate ed approfondite nel corso del primo capitolo, la narrazione espone il bambino alla possibilità di sperimentare abilità emotive e sociali. Oltre alla costruzione di un'identità propria, il bambino ha l'occasione di esercitare l'empatia: mettendosi nei panni di chi abita la storia, egli può sperimentare ciò che un personaggio prova e lo mette a contatto con emozioni nuove, permettendogli di adottare punti di vista differenti dal proprio e di vedere il mondo con gli occhi di qualcun altro. Ciò si lega profondamente all'abilità di comprendere l'altro nella sua diversità: infatti le storie che si rifanno a modelli culturali differenti da quello di chi ascolta o legge, possono aprire una finestra sul mondo, dando la possibilità al bambino di confrontarsi con modelli di comportamento culturale differenti dal proprio, rendendolo aperto alle differenze e alla comprensione del mondo altrui.

Le storie operano anche a favore delle abilità strettamente sintattiche: offrono al bambino la possibilità di allenare e sperimentare le abilità di costruzione della frase e della sua coerenza tra frasi e la causalità degli eventi. L'ascolto e la lettura porta ad esercitare le abilità inferenziali, come è stato trattato in precedenza, allenare la comprensione di ciò che non viene esplicitamente detto nel testo, aiuta a trarre conclusioni corrette sul testo e, di conseguenza, a comprenderlo efficacemente. La fruizione di narrazioni espone il bambino ad una serie di registri linguistici differenti, ciò lo stimolerà a comprendere diversi stili di linguaggio e a scegliere quello che si adatta al meglio alle diverse situazioni.

In ultimo viene naturale asserire che le storie favoriscano i processi di immaginazione e creatività: attraverso la lettura o l'ascolto di mondi controfattuali e non, i bambini hanno la possibilità di immergersi in mondi che possono costruire solo con le proprie capacità immaginative; il potere e la magia delle storie durante l'infanzia (e non solo) consiste proprio nella possibilità di viaggiare con la mente in posti mai visti o inesistenti, costruendo delle immagini di ciò che viene compreso, del tutto soggettive. Va da sé che, se ciò è vero, allora anche la creatività sarà stimolata da questi processi. L'abilità di costruire immagini mentali controfattuali, porterà a sviluppare abilità creative, che potranno essere utili per creare ulteriori storie, basate su eventi e scenari inventati dal bambino stesso. Le storie danno la possibilità di provare e creare stupore e meraviglia nella mente e negli occhi di chi ascolta, legge o racconta.

Nel corso della vita del bambino quindi il contatto con le storie, intese come narrazioni provenienti da libri, avviene in modo graduale, ma costante. Nella società occidentale la cultura del libro come strumento educativo è molto presente, anche nella prima parte dell'infanzia, il libro è presente nella vita del bambino anche quando ancora non è in grado di leggere.

Nelle scuole dell'infanzia è diffuso l'utilizzo di albi illustrati, che accompagnano la narrazione scritta a quella visiva, attraverso immagini e disegni molto accurati. Questi ultimi vengono solitamente letti dai docenti, mentre i bambini ascoltano, e successivamente possono diventare uno stimolo di conversazione, riflessione per la sezione; tale argomento verrà sviluppato più avanti nel corso dell'elaborato poiché l'utilizzo degli albi illustrati apre interessanti prospettive non solo per la scuola dell'Infanzia. Con l'ingresso alla scuola primaria il bambino impara a decodificare il linguaggio scritto ma, come è già stato descritto precedentemente, la decodifica non presuppone la comprensione, o per lo meno non immediatamente. Con il perfezionarsi delle capacità di decodifica, si intensificano anche quelle di comprensione di ciò che viene letto e man mano che le competenze crescono, il bambino sarà in grado di fruire di differenti testi e di utilizzare la lettura per apprendere, ma anche come strumento di intrattenimento. La questione legata all'importanza della lettura in ambito scolastico è piuttosto complessa: come è stato trattato lungo questo paragrafo, i benefici della lettura e della fruizione di storie sono indubbi, ma rimane comprendere come utilizzare questo strumento in ambito scolastico e come stimolare e rendere gli alunni capaci di destreggiarsi tra diverse storie e soprattutto come rendere piacevole lo stimolo alla lettura, dal momento in cui attualmente, con l'utilizzo di media differenti, le narrazioni non sono fruibili solo dal testo, ma anche da immagini, video, podcast, audiolibri, e tutti quegli strumenti che oggi ci danno la possibilità di narrare non solo con la scrittura. All'interno dell'ambiente scolastico quindi tutto il mondo legato alle narrazioni occupa un grandissimo posto. Si può notare infatti che all'interno delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, nella sezione dedicata alle scuole dell'Infanzia, si fa riferimento a *“L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura”* (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 21). Infatti troviamo tra i *Traguardi per lo sviluppo della competenza* nell'ambito *I discorsi e le parole* il seguente obiettivo: *“Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie [...]. Riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia”* (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 21). Ciò significa che in ambito didattico, fin dall'età prescolare vengono messe in atto attività volte allo sviluppo di competenze che riguardano la narrazione.

Per quanto riguarda la scuola primaria, questo documento ministeriale, nel nucleo dedicato alla lettura nel primo ciclo di istruzione, sostiene fermamente l'importanza della lettura:

“La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo.” (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 28)

Successivamente viene sottolineata l'importanza della propensione alla lettura, per alimentare il “*gusto di esplorazione dei testi scritti*” (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 29), attitudine molto importante nel corso di tutta la vita degli allievi. Ciò che sarà utile e da tenere in considerazione nel corso di questo elaborato è la sezione che questo documento dedica agli “Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria”, in particolare nel nucleo dedicato alla lettura. Di seguito si riportano gli obiettivi citati dal documento ministeriale:

- Impiegare tecniche di lettura silenziosa e di lettura espressiva ad alta voce.
- Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all'inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza (compresi moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Leggere testi letterari narrativi, in lingua italiana contemporanea, e semplici testi poetici cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale. (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 32)

Si pone il focus sullo sviluppo di diverse strategie (silenziosa, espressiva), l'analisi critica dei contenuti attraverso domande e strategie di supporto (sottolineatura, mappe), l'uso di risorse (titoli, immagini), il confronto tra testi, la comprensione di istruzioni e la lettura di vari generi (narrativi, poetici, descrittivi, informativi) per cogliere significato, intenti del testo e formulare opinioni personali, distinguendo tra realtà e finzione letteraria.

Nel panorama attuale sono ancora attive le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, ma nell'anno scolastico 2026/2027 entrerà in vigore il nuovo documento aggiornato che a proposito di lettura e comprensione si esprime nella sezione dedicata alle "Competenze attese al termine della classe quinta" in questo modo:

"Leggere, interpretare, esporre. Essere in grado di comprendere un testo letto da soli o dall'insegnante, cogliendone gli elementi principali e le finalità (descrivere, narrare, fornire istruzioni, ecc.); con l'aiuto dell'insegnante, cominciare a capire ciò che caratterizza come 'letterario' un determinato testo. Saper riferire in merito a ciò che si è ascoltato, letto, studiato, anche con l'aiuto di tabelle, mappe, immagini e supporti informatici. Saper memorizzare testi poetici." (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2025, p. 36)

Da qui dunque, l'importanza della comprensione, come elemento cardine per arrivare all'apprendimento, attraverso l'utilizzo di svariati strumenti. E ancora si esprime al riguardo negli "Obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe quinta" in tal senso:

"Lettura e interpretazione dei testi letterari. Leggere sia silenziosamente sia ad alta voce; comprendere il significato di semplici testi scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, fornire istruzioni, eccetera) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi); aver acquisito familiarità con semplici testi letterari, in prosa e in versi, che attivino la propria competenza interpretativa; comprendere l'importanza della componente sonora del linguaggio (timbro, intonazione, accentazione, pause) e delle figure di suono nei testi poetici (rime, assonanze e consonanze, ritmo), e sapersi servire dell'una e delle altre nella produzione di testi creativi (uno slogan, un breve testo in versi); essere in grado di sfruttare le informazioni contenute nella titolazione, nelle immagini e nelle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere; saper leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento e per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere." (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2025, p. 38)

La lettura come strumento per orientarsi tra differenti testi, l'importanza del linguaggio impiegato in base alla tipologia di testo ed infine la competenza di previsione in base alle informazioni che un testo dà a prima vista.

Visti tutti questi presupposti si può pensare che la scuola ricopra un ruolo molto importante in questo ambito di apprendimento e di vita dell'alunno, per cui successivamente verrà affrontato l'argomento dal punto di vista scolastico e didattico.

2.3 Costruire storie, costruire saperi: l'approccio narrativo nei contesti scolastici.

Dopo aver esplorato il rapporto tra educare e narrare da un punto di vista filosofico-pedagogico, e aver descritto il posto che le storie occupano nella vita di un bambino, esploriamo il ruolo della narrazione in ambito didattico. È stato descritto come le pratiche di storytelling si siano diffuse nei vari ambiti che esulano dal mondo strettamente narratologico: infatti si è parlato di storytelling in ambito di marketing, politica, in ambito di curatela ed infine l'ambito didattico. Come è stato descritto finora la presenza delle storie nella quotidianità facilita il rapporto che l'individuo ha con le storie e viceversa: infatti sta avvenendo una svolta epistemologica nelle scienze umane, una serie di ricerche e prassi che indagano e promuovono la narrazione come strumento di ricerca e la narrazione come strategia didattica (Petrucco, De Rossi, 2009). Il passaggio dalla narrazione come bisogno antropologico alla narrazione come strumento di apprendimento segna dunque una tappa fondamentale nella pedagogia contemporanea. Se narrare è, come si è visto, il modo in cui l'essere umano organizza l'esperienza, lo storytelling in ambito didattico può essere inteso come un'applicazione strategica di questa attitudine naturale, per facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze. Inserire la narrazione nel contesto scolastico non significa solo "raccontare storie", ma strutturare un ambiente di apprendimento in cui i contenuti curricolari perdono la loro natura astratta e diventano parte di una trama emotiva e cognitiva più ampia, capace di stimolare nel discente le abilità cognitive ed emotive. La didattica narrativa quindi ha come obiettivo trasformare l'informazione in conoscenza vissuta, sfruttando la struttura del racconto, per rendere l'apprendimento un'esperienza radicata nel soggetto in crescita. De Rossi al riguardo sostiene quanto segue:

“Secondo gli studi di Goodman (1990) “raccontare” in forma di narrativa strutturata permette di creare quelle che vengono definite le radici dell'alfabetizzazione: ossia una prima costruzione di significati condivisi tra adulto e bambino. Ciò favorisce l'emersione dei processi inferenziali e combinatori che sviluppano comprensione dei testi sia nella loro forma (ordine delle sequenze narrative, informazione dei segni, altre convenzioni grafiche), sia nei contenuti (processi di identificazione, interpretazione riflessione). (Petrucco, De Rossi, 2009, p. 40).

Diventa importante dunque, secondo l'autrice, sviluppare progetti educativi sin dalla prima scolarizzazione che diano risalto alle metodologie narrative, in modo conforme al livello di alfabetizzazione dei bambini: racconto e ascolto di narrazioni orali, che si integreranno con narrazioni scritte e lette nel corso dello sviluppo delle competenze.

De Rossi inoltre fa riferimento al paradigma costruttivista, secondo il quale i processi di comunicazione sono correlati ai processi costruttivi dell'apprendimento. Gli studiosi elaborano un parallelismo tra le fasi di apprendimento e le fasi di trasformazione di una storia. Le fasi di apprendimento sono le seguenti: *making sense*, ovvero la preparazione a lavorare sul senso del problema che viene posto; *making meaning*, la formazione di un significato dato dalla riflessione individuale o di gruppo; *working with meaning*, fase in cui la riflessione iniziale genera nuove idee, rendendo l'apprendimento un processo continuo; *transformative learning*, in cui attraverso processi di costruzione, assimilazione e accomodamento di nuove conoscenze generate dalla riflessione sull'esperienza, gli studenti sviluppano la motivazione alla costruzione di nuovi significati della conoscenza. Queste fasi coincidono con la progressiva trasformazione della storia presa in esame: *story finding*, l'iniziale strutturazione della storia; *story telling*, racconto della storia attraverso l'utilizzo di diversi linguaggi; *story expanding*, ampliamento della storia attraverso aggiunta di dati e connessioni concettuali; *story processing*, elaborazione della storia attraverso riflessione collaborativa; *problem posed*, la formulazione del problema e la sua soluzione con il *problem solving*; infine la fase di *story reconstructing*, ricostruzione metacognitiva della storia, attraverso il *debriefing*, la riflessione metacognitiva che permette ai soggetti di individuare quali sono stati gli strumenti logici, le ipotesi che hanno determinato la modificazione del loro comportamento di fronte ad un problema e i processi comunicativi e relazionali. (Petrucco, De Rossi, 2009, pp. 40-41). In questo senso apprendere e narrare seguono lo stesso processo: non si può capire realmente qualcosa se non si è in grado di raccontarla a se stessi e agli altri, trasformando i dati in un'esperienza dotata di senso.

Il paradigma costruttivista su cui si basa questo parallelismo sostiene che lo studente costruisce attivamente il proprio sapere, partendo da ciò che sa già: la comunicazione (raccontare) e l'apprendimento (capire) sono due facce della stessa medaglia, impariamo man mano che cerchiamo di dare una forma comunicabile ai concetti. Le fasi iniziali di *making sense* e *story finding* corrispondono al momento in cui nasce la curiosità e ci si prepara a risolvere il problema e si iniziano a cercare i pezzi della storia. La fase di elaborazione di *making meaning* e *story telling* corrispondono al momento in cui si comincia ad attribuire un significato ai fatti, a narrare la storia attraverso diversi linguaggi. La fase di espansione del *working with meaning* e *story expanding* è la fase in cui l'apprendimento diventa profondo e si amplia la storia originale, generando nuove idee.

La fase di trasformazione di *transformative learning* e *story processing* è il momento in cui lo studente cambia il suo modo di vedere le cose attraverso il confronto con gli altri e attraverso la meta-riflessione (*debriefing*) in cui si analizza come si è sviluppato tutto il processo di creazione e apprendimento.

Per continuare la rassegna sull'impiego della narrazione in relazione all'apprendimento è necessario intenderla anche come strumento di lavoro all'interno del progetto educativo; in questa analisi interviene la già citata pedagogista Biffi, che intende l'utilizzo della narrazione in ambito scolastico su tre livelli: educare a raccontare, educare a raccontarsi ed educare a tenere memoria (Biffi, Demetrio, 2012, pp. 93- 100). L'autrice sostiene che nel panorama attuale in cui bambini e ragazzi si confrontano quotidianamente con il mondo digitale, in cui narrare la propria storia è un atto usuale, diventa necessario per loro decifrare e interpretare le narrazioni che li circondano, ed ecco che le narrazioni si configurano come vero e proprio bisogno educativo. La capacità di raccontare diventa esercizio del pensiero ed è necessario educarla e farla crescere con gli adeguati strumenti: si pensi alle capacità di descrivere o alla capacità di argomentare i pensieri che sostengono le nostre azioni, tutte competenze che necessitano di un'accurata formazione. Allo stesso modo diventa fondamentale l'educare al raccontarsi, a dare forma alla propria storia, dandole un senso in modo pubblico, quindi rivolto verso l'altro, ma anche intimo, rivolto verso se stessi; come affrontato precedentemente, ogni alunno porta con sé una storia, che si incontra con quella dell'educando e questo ha un impatto significativo nella relazione tra insegnante e discente. Il terzo aspetto legato alla memoria si riferisce alla necessità di educare a ricordare: nel contesto attuale, cosparso di istantanee di ricordi che si disperdono in una memoria virtuale, che ci dà l'idea di conservare ricordi, ma in realtà li rende sempre più dispersi; è necessario educare alla narrazione, essa è infatti una pratica che necessita di passato, presente e futuro. Raccontare allena al tempo, sostiene Biffi, lo rende concreto e lineare e, di conseguenza, allena a rendere concreta la storia dell'individuo nella propria memoria. In quest'ottica dunque le pratiche basate sulla narrazione si configurano come le azioni didattiche che utilizzano le storie come risorse educative, inserite nel contesto di apprendimento/insegnamento e della relazione fra insegnante e alunno.

“Le pratiche narrative richiedono, infine, approcci didattici che investano sulla capacità del pensiero di raccontarsi per pensare se stesso, di *riflettere* come rispecchiamento dell'immagine del proprio pensare per farne oggetto di lavoro. Ma sono anche quelle didattiche che invitano a guardare con occhi curiosi il mondo, a imparare ad ascoltare e a comprendere gli altri così come se stessi. Perché se pensiamo all'apprendimento come a un processo creativo, il primo oggetto da indagare è proprio il pensiero stesso;” (Demetrio, Biffi, 2012, p.106).

2.3.1 Strategie di sviluppo delle abilità narrative nelle pratiche didattiche

Determinato il senso educativo della narrazione e il suo rapporto con l'apprendimento, verrà ora affrontato l'aspetto delle strategie didattiche consigliate dagli studiosi per approcciarsi al testo per comprenderlo e al meglio. Come è stato citato precedentemente avere a che fare con un testo narrativo, non riguarda solo la decodifica del testo da parte del lettore, ma implica una serie di processi consapevoli e inconsapevoli di comprensione testuale, fondamentali per apprendere con successo il significato di ciò che si sta leggendo. Sono stati descritti i processi di comprensione del testo consapevoli e inconsapevoli: i primi sono tutta quella gamma di processi cognitivi che si attivano nella mente per comprendere il testo, nelle sue sfumature, nei suoi sottintesi, come la capacità di fare inferenze automatiche necessarie a comprendere il testo; i secondi fanno riferimento a tutti quei comportamenti adottati dal lettore per manipolare, gestire e regolare la lettura per comprendere in modo attivo e consapevole parti del testo non chiare, oppure per attivare processi di apprendimento. Secondo quanto è stato spiegato a riguardo è necessario comprendere come queste abilità possano essere incrementate nelle pratiche didattiche, attraverso una rassegna di opinioni e strategie elaborate da diversi studiosi. Cardarello, autrice citata precedentemente in merito ai processi di comprensione testuale, cita alcuni autori che sono coerenti con l'intento di questo paragrafo.

Il primo autore da lei citato è Duke che ha stilato un decalogo di azioni didattiche salienti, utili a promuovere le capacità di lettura e comprensione:

- “1. Costruire la conoscenza del mondo e delle discipline.
2. Esporre gli studenti a una grande varietà di testi.
3. Fornire testi e contesti motivanti per la lettura.
4. Insegnare strategie per la comprensione.
5. Insegnare le strutture del testo.
6. Coinvolgere gli studenti in discussioni sui libri.
7. Costruire il vocabolario e la conoscenza del linguaggio.
8. Integrare lettura e scrittura.
9. Osservare e valutare.
10. Differenziare le modalità di istruzione.” (Duke et al, 2011, p. 52. Cit. in Cardarello, 2020, p.70)

Queste sono dieci importanti buone pratiche da mettere in atto per un buon approccio alla lettura e alla comprensione che comprendono aspetti legati alla costruzione del sapere dell'alunno, ma anche la motivazione, la metacognizione, l'aspetto sociale della lettura e l'aspetto emotivo di motivazione ad essa, e il riferimento alla personalizzazione delle modalità di insegnamento.

Tutti aspetti fondamentali per costruire una buona didattica della comprensione testuale, ma uno in particolare sembra essere fondamentale tanto complesso, ovvero “insegnare strategie di comprensione”. Ma quali possono essere le pratiche di insegnamento di queste strategie? Duke individua le seguenti;

- impostare/dare obiettivi per la lettura (*setting purposes for reading*);
 - prevedere, cioè fare previsioni sul testo (*previewing and predicting*);
 - attivare la conoscenza pregressa (*activating prior knowledge*);
 - monitorare il processo di comprensione, spiegare, fissare (*monitoring, clarifying, and fixing*);
 - visualizzare e creare rappresentazioni grafiche (*visualizing and creating visual representations*);
 - fare inferenze (*drawing inferences*);
 - porsi domande e pensare ad alta voce (*self-questioning and thinking aloud*)
 - fare sintesi e ripetere le parole (*summarizing and retelling*)” (Duke et al., 2011, p.64.
- Cit in Cardarello 2020. P.75)

Il primo si riferisce all’attribuzione di uno scopo di lettura, che può indirizzare gli alunni ad utilizzare un atteggiamento strategico verso il testo: ad esempio utilizzando la lettura *skimming* (lettura selettiva), che permette di estrapolare le informazioni utili dal testo attraverso una lettura frammentaria, o al contrario all’utilizzo di una lettura completa in vista della comprensione profonda di un determinato argomento. Dunque sapere quale sia l’obiettivo della lettura, aiuterà l’alunno a comprendere quali strategie utilizzare. L’atto di fare previsioni sul testo invece, si riferisce all’azione di preparare un setting mentale che sia predisposto al tipo di testo a cui l’alunno sta per approcciare: tanto quanto è utile preparare le strategie di lettura in base all’obiettivo, cercare di capire come è strutturato un testo senza averlo ancora letto, incrementa l’utilizzo delle strategie adatte e mette in atto la strategia successiva, ovvero quella dell’attivazione delle conoscenze pregresse.

Queste ultime infatti, se chiamate in causa prima di leggere il testo, attivano nel lettore gli schemi generali sull’argomento; durante la lettura del testo invece, verranno interpellate automaticamente a livello cognitivo attraverso la disponibilità di schemi e script del lettore.

Il monitoraggio della lettura, invece, si riferisce a tutte quelle domande stimolo che possono essere poste durante la lettura per fissare ciò che si è compreso fino a quel momento o per stimolare il processo inferenziale. Infatti tra le strategie sono citate proprio le inferenze, di cui è già stata descritta la funzione nel capitolo precedente, si è visto dunque che ricoprono un ruolo fondamentale per comprendere il testo e i messaggi che vuole trasmettere.

La pratica del pensare ad alta voce invece, si riferisce all'abitudine a verbalizzare le strategie di comprensione, come riassumere, poiché aiuta il controllo della comprensione. Infine schematizzare attraverso rappresentazioni grafiche e riassumere sono strategie che aiutano il lettore ad interagire col testo, manipolarlo per comprenderlo in profondità. Questa serie di strategie è chiaro che non appartengano per natura a nessun lettore, ma è necessario agire nell'ottica del loro sviluppo finché potranno diventare tecniche quasi automatiche, così da portare l'allievo da una lettura ingenua ad una lettura strategica. (Cardarello, 2020).

Queste strategie, per come appena descritte, richiedono competenze cognitive alte, proprie di studenti che già padroneggiano la lettura e lo studio. È importante però pensare a queste strategie applicate fin dalla prima infanzia: si pensi a contesti educativi in cui i bambini ascoltano storie e non sono ancora in grado di leggere; attraverso domande stimolo, che li aiutino a prevedere cosa succederà nel testo, attraverso quesiti chiave che vertano proprio sui punti cruciali del testo in cui serve fare inferenze per comprenderlo, o si provi a pensare al monitoraggio della comprensione del testo attraverso affermazioni e commenti durante la lettura da parte dei bambini. Tutto questo fa parte delle strategie applicabili fin dalla prima infanzia. Vale lo stesso discorso per la scuola primaria, una volta che i bambini padroneggeranno la decodifica del testo e approcceranno autonomamente ad esso, potranno essere guidati dall'insegnante ad un ragionamento sul testo, che preveda la messa in atto della "grammatica delle storie", l'utilizzo di conoscenze pregresse e di tutte le strategie prima elencate per padroneggiare il testo. Nel corso dell'elaborato, in particolare nel terzo capitolo, verrà analizzato come e se queste strategie vengono stimolate dai libri di testo nella scuola primaria, attraverso quali tipi di letture e quali tipi di domande stimolo.

Affrontato il rapporto che intercorre tra educare e narrare, apprendimento e narrazione e tutte le strategie connesse, prima di analizzare la lettura come gesto che viaggia tra analogico e digitale, verrà prima affrontata la questione del leggere come piacere.

2.4 Il diritto al piacere di leggere

Finora sono stati descritti tutti gli aspetti della vita dell'uomo e del bambino coinvolti quando viene a contatto con le storie. È stato sottolineato quanto sia importante fruire di narrazioni per lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale della persona e quanto questo occupi un ruolo cruciale in età scolare, sia dal punto di vista strettamente educativo, sia dal punto di vista didattico. È necessario però soffermarsi sulle circostanze che possono portare un bambino ad approcciarsi alla lettura. Dal punto di vista scolastico è stata citata la rilevanza che l'approccio ai testi possiede all'interno dei documenti ufficiali ministeriali e, successivamente è stato affrontato il ruolo didattico delle storie, ma è interessante

tenere in considerazione l'aspetto di trasporto e motivazione alla lettura. Se a scuola i bambini hanno la possibilità di entrare in contatto con il mondo narrativo, dapprima alla scuola dell'infanzia attraverso la fruizione di narrazioni orali e albi illustrati, successivamente alla scuola primaria attraverso l'acquisizione delle competenze di decodifica del linguaggio scritto, quando questo processo sarà interiorizzato, il bambino avrà la possibilità di approcciare in modo indipendente alla lettura.

Ciò potrebbe avvenire in modo naturale o, al contrario lo stimolo alla lettura per piacere potrebbe nascere con fatica; dunque è importante considerare l'aspetto della volontà del piccolo lettore, specialmente in premessa a ciò che verrà analizzato successivamente, ovvero il rapporto tra lettura analogica e digitale che inevitabilmente ha cambiato il rapporto dei bambini di oggi con la lettura. Ci si domanda dunque: la scuola può intervenire sul piacere e sulla motivazione alla lettura se ha il compito di promuoverla per lo sviluppo cognitivo ed emotivo degli alunni? È utile considerare vari punti di vista, non solo quello di chi promuove la lettura come strumento volto alla crescita della persona, ma anche il punto di vista da lettore.

Ognuno di noi è ed è stato da bambino/a un lettore e, in quanto tale, sa che leggere per piacere non è sempre così facile: ci sono giorni in cui si è più predisposti, altri in cui proprio non ne abbiamo la benchè minima intenzione; ci sono momenti in cui preferiamo altre narrazioni, magari visive o orali. Per cui se un lettore adulto è sottoposto a questi tipi di stimoli, è probabile che sia lo stesso anche per un piccolo lettore. Si provi a spostare il punto di vista, o si pensi al rapporto che ognuno ha avuto con la lettura in età infantile. Si può presto convenire sul fatto che ci sarà il bambino che amerà leggere, il bambino a cui proprio non piace, il piccolo lettore occasionale o chi magari lo fa solo perché deve, perché i genitori e gli insegnanti ripetono sempre che “deve leggere di più”. Si pensi anche allo sforzo dell'alunno che ha qualche difficoltà di lettura o comprensione, probabilmente la sua motivazione alla lettura sarà molto scarsa. Oppure si provi a pensare alla giornata di un bambino: probabilmente trascorre a scuola gran parte della giornata, tempo in cui leggere è l'azione primaria, quando torna a casa sarà motivato a leggere per piacere? È chiaro che tutto dipende da molteplici fattori: soggettivi, ambientali, socio-culturali ecc. Per cui l'intento non è quello di fornire soluzioni, poiché sarebbe molto riduttivo trattarle in questi termini, ma elaborare una riflessione che verta sull'importanza della lettura, ma anche sull'importanza della predisposizione (o meno) verso essa.

Daniel Pennac nel suo libro “Come un romanzo” (Feltrinelli, 1993, p. 116) elabora quelli che identifica come “I 10 diritti del lettore”, una lista di libertà che egli ritiene fondamentali per chi legge. Questa riflessione può essere applicata al lettore adulto così come al piccolo lettore ed è utile ai fini delle considerazioni di questo paragrafo.

Il primo tra i diritti da lui citati è “Il diritto a non leggere”: sembra strano trovare proprio tra i primi una negazione; questa negazione afferma ciò che è stato affrontato poco prima: ovvero la libertà della persona di non sentirsi predisposta alla lettura. Potentissimo è il messaggio che l’autore vuole lanciare: è necessario prendere in considerazione il fatto che la lettura è una scelta; è legittimo preferire altro alla lettura, un film, un’ora di sport, giocare, correre, è concesso a tutti la libertà di scegliere *se e come* leggere. Per quanto riguarda il *come* Pennac, come secondo diritto, cita “Il diritto di saltare le pagine”. Il libro, la storia o la narrazione può essere noiosa o statica in alcuni punti, dunque è normale andare alla ricerca di ciò che più attira l’attenzione del lettore. Infatti i successivi diritti riguardano “Il diritto a non finire il libro” e “Il diritto di rileggere”. In questo senso il libro si configura come uno strumento che nelle mani del lettore può essere manipolato e affrontato con qualsiasi intenzione: è giusto infatti non completare un libro che non suscita più interesse come, al contrario, rileggerne uno che invece ha suscitato particolari emozioni che il lettore rivive solo leggendo quel libro. Proprio legato a quest’ultimo concetto egli sostiene “Il diritto di leggere qualsiasi cosa” e “Il diritto al bovarismo”: ovvero la libertà di scegliere il genere di lettura che più soddisfa chi ne fruisce, proprio perché il lettore ha il diritto ad emozionarsi (diritto al bovarismo), ad entrare in contatto con tutta una serie di emozioni accese da ciò che legge. Richiama poi all’importanza del “diritto a leggere ovunque”, in qualsiasi luogo lo permetta e in cui il lettore si senta ispirato. “Il diritto a spizzicare” inoltre è la libertà di leggere un paio di pagine o qualche riga, per poi magari lasciare in sospeso la lettura, in mancanza di tempo, oppure semplicemente sfogliare e osservare qualche parola di un libro che capita sotto mano. Infine l’autore reclama “il diritto di leggere ad alta voce” per dare vita, forma e meraviglia alle storie; e in ultimo “Il diritto di tacere”, ovvero la libertà di tenere l’esperienza di lettura come un’esperienza intima, senza sentirsi in dovere di condividere questa intimità.

Diritto e libertà sono le parole più presenti nel decalogo di Pennac e questo porta a riflettere proprio sul fatto che secondo l’autore siano alla base dell’atto del leggere. Può essere di fondamentale importanza infondere questo messaggio anche ai giovani lettori: leggere è una libertà, è un piacere libero di esprimersi come meglio si crede, in linea con gli stati d’animo del lettore in quel momento. Da questi dieci punti si evince l’importanza di un approccio al libro che sia libero da convenzioni di etichetta, libero di esprimersi nelle modalità di approccio, nella gestione dei tempi, nella scelta del luogo in cui rifugiarsi nella lettura e nel modo di condividerla o tenerla per sé. Questo punto di vista riporta a vivere la lettura ad un vero e proprio piacere poiché, se il lettore non si sente costretto a seguire un codice comportamentale da mettere in atto quando legge, allora è lì che troverà la propria libertà di concedersi una lettura gestita come meglio crede e come meglio si addice alle proprie attitudini.

Questo porta a pensare che anche per un bambino potrebbe essere lo stesso, un bambino che legge, consapevole della propria libertà di scelta sul tipo di lettura, di gestione dei suoi tempi e dei suoi spazi, è probabile che possa viverlo come un momento di piacere e non come un obbligo imposto dall'alto e dall'altro. L'approccio di Pennac potrebbe risultare molto significativo nel contesto scolastico o di approccio alla lettura in età scolare, poiché non riduce l'atto di leggere ad una mera capacità di decodifica, ma lo intende come un atto di scelta autonoma, come atto che riflette il vissuto emotivo del lettore e lo rispetta. Questo manifesto rappresenta a prima vista uno stato di disobbedienza, che però si trasforma ben presto in atto di riconquista del piacere alla lettura. In questo modo è possibile svincolare la lettura dal solo dovere scolastico, aggiungendo una dimensione personale e intima, che sia rispettosa dei tempi e dei gusti del singolo. L'identità narrativa del soggetto, di cui è stato discusso ampiamente, viene portata al centro e presa in considerazione: la storia che viene letta si intreccia con la storia del lettore. La fruizione libera e autentica di storie potrebbe divenire uno strumento per la comprensione di sé e del mondo, che permetta a bambini e adulti di trovare una dimensione individuale e personalizzata del proprio mondo di storie.

2.4.1 Quanto si legge in Italia?

Dato ciò che è stato espresso nel paragrafo precedente come premessa ideologica per l'approccio alla lettura, è importante analizzare qualche dato di ricerca che riporti la situazione di quanto e come la popolazione italiana sia avvezza alla lettura. Questo tipo di riflessione introdurrà alla questione successiva, ovvero il rapporto tra lettura analogica e digitale. È quanto mai risaputo che con l'avvento dei nuovi media e dei nuovi modi di raccontare le narrazioni, il rapporto dell'uomo con la lettura sia cambiato, di conseguenza anche il rapporto dei bambini con l'oggetto libro può aver subito delle modifiche.

L'Associazione Italiana Editori (AIE) nel 2025 si è occupata, tra le varie ricerche attive, di pubblicare un'indagine intitolata *“La lettura in Italia e la sua qualità”*. L'indagine coinvolge la popolazione in una fascia d'età che va dai 15 ai 74 anni, alla quale è stata sottoposta la seguente domanda:

“Pensando agli ultimi 12 mesi le è capitato di leggere nel suo tempo libero, almeno in parte, un libro, un e-book o di ascoltare un audiolibro di qualsiasi genere, non solo di narrativa (come un romanzo, un giallo, un fumetto, un fantasy...) ma anche un saggio, un manuale, una guida o un ricettario, non per la scuola o per il suo aggiornamento professionale? E se sì, più o meno quanti? Non consideri i libri per lo studio.” (Ufficio studi AIE, 2025)

La quota di persone che si sono dichiarate lettrici di libri a stampa, e-book e audiolibri è cresciuta nel 2025

Valori in % sulle persone che si sono dichiarate lettrici negli ultimi 12 mesi e in milioni di lettori

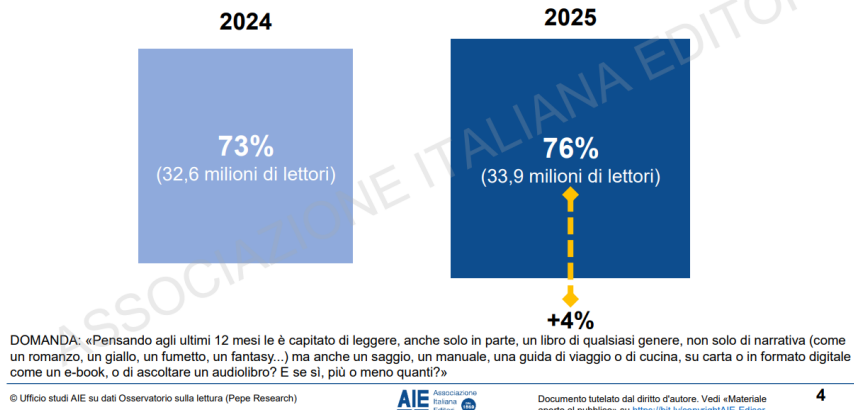


Figura 1: “La lettura in Italia e la sua qualità”. (Ufficio studi AIE, 2025)

Il risultato di questa ricerca riporta che sono in crescita gli italiani che si dichiarano lettori di almeno un libro a stampa, un e-book o ascoltatori di audiolibri negli ultimi 12 mesi: infatti nel 2025 questo dato è pari al 76% della popolazione (equivalente a 33,9 milioni di persone); nel 2024 la percentuale era pari al 73%. Si registra inoltre che il 70% degli italiani si dichiara lettore di libri a stampa, anche questo dato in crescita (anche se di poco) rispetto agli anni precedenti, nel 2024 questo dato era pari al 67%. Secondo l'Associazione Italiana Editori, oltre al numero dei lettori, stanno diventando rilevanti altri elementi che qualificano l'atto del leggere: si pensi infatti alla quantità di tempo trascorso a leggere. Infatti se aumentano le persone che si dichiarano lettori, diminuisce il tempo dedicato alla lettura: il 47% dei lettori è un lettore occasionale (che ha letto da 1 a 3 libri negli ultimi 12 mesi); inoltre il 61% dichiara di dedicarsi alla lettura mensilmente; le ore dedicate in una settimana alla lettura scendono a 3 ore e 7 minuti, in diminuzione rispetto ai dati del 2023. I dati appena riportati dimostrano che i lettori sembrano essere in aumento, ma il tempo dedicato alla lettura risulta minore. Questi dati hanno lo scopo di adeguare il mercato editoriale in conseguenza alle esigenze del pubblico e possono far riflettere sullo stato attuale dell'atto del leggere in un paese. Considerando l'età presa in esame dal campione di ricerca, possiamo dedurre che tutto questo si rifletta anche sui bambini e sul loro modo di avvicinarsi alla lettura.

A proposito di questo argomento, sempre l'Ufficio studi AIE, si è occupato di pubblicare la ricerca "Il mercato del libro e la lettura tra la popolazione 0-14 anni" (Ufficio studi AIE, 2025).

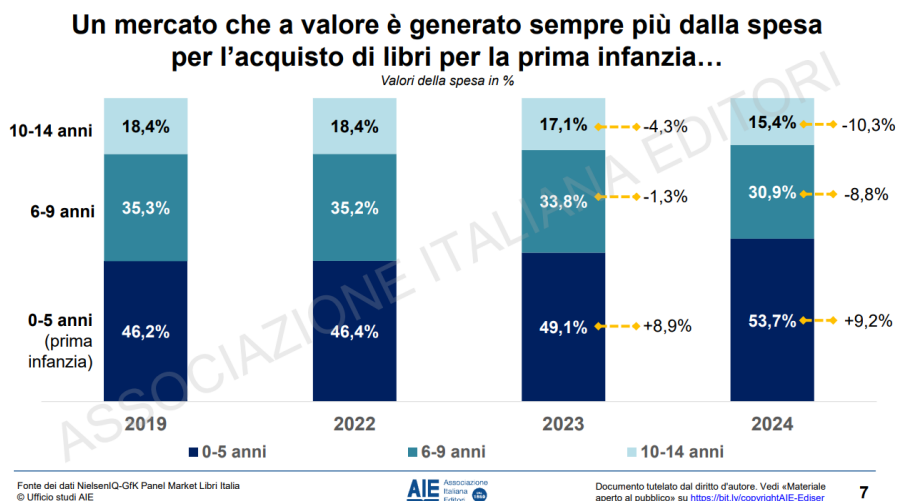


Figura 2: "Il mercato del libro e la lettura tra la popolazione 0-14 anni" (Ufficio studi AIE, 2025).

Da questo esame emerge che per quanto riguarda il mercato, nel 2024 la spesa degli italiani in libri per bambini e ragazzi è pari a 276,8 milioni di euro, in flessione dello 0,4% rispetto al 2023. I libri destinati alla fascia d'età 0-5 anni occupano il 53,7% del totale e sono cresciuti del 9,2%.

I libri dedicati alla fascia 6-9 anni invece sono calati dell' 8,8% e compongono il 30,9% del totale; infine i libri per la fascia d'età compresa tra i 10-14 anni occupano il 15,4% del totale e sono in calo del 10,3%. Un altro dato utile è quello che mostra che il 99% dei lettori da 0 a 14 anni (o i suoi genitori) dichiara, nell'ultimo anno, di aver giocato o letto con almeno un libro tattile, un libro a stampa, o un e-book, ascoltato un audiolibro, utilizzato un App con contenuti editoriali o una piattaforma di narrazione.

I libri illustrati sono stati letti dal 96% degli intervistati (dato stabile rispetto al 2023); la fruizione di audiolibri sale al 23% (dato in aumento rispetto al 2023); gli ebook sono vicino al 24% (in diminuzione rispetto al 2023); l'utilizzo di libri tattili scende rispetto al 2023, al 67%; diminuisce l'utilizzo delle App al 26% e aumenta l'utilizzo delle piattaforme di narrazione social all'11%. Per quanto riguarda il tempo dedicato alla lettura, sono in calo in tutte le fasce d'età rispetto al 2023: mediamente si legge per 1 ora e 55 minuti alla settimana, contro le 7 ore e 6 minuti dedicate allo smartphone. La forbice è particolarmente ampia nella fascia tra i 10 e i 14 anni, in cui il tempo dedicato allo smartphone è di 10 ore e 28 minuti, e il tempo dedicato alla lettura è di 1 ora e 43 minuti a settimana.

In media quasi due ore settimanali dedicate alla lettura di libri. Ma sono tre volte tanto quelle dedicate allo smartphone

Valori in ore e minuti – Tra chi dichiara di aver letto almeno un libro nell'ultimo anno

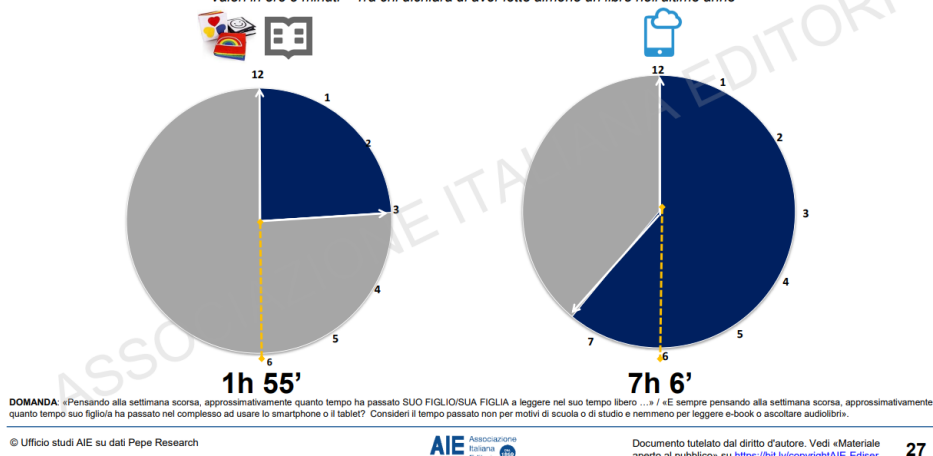


Figura 3: “Il mercato del libro e la lettura tra la popolazione 0-14 anni” (Ufficio studi AIE, 2025).

Il risultato di queste ricerche dunque, denota una crescita quantitativa dei lettori, considerando che è stata utilizzata una più ampia definizione di lettura, che comprende non solo i libri a stampa, ma anche e-book, audiolibri. Nonostante questo il tempo dedicato alla lettura è minore, aumentano quindi i lettori occasionali. Per quanto riguarda i giovani lettori si nota un incremento dell'utilizzo di libri da parte dei giovani, ma gli smartphone hanno una posizione di dominio. Queste ricerche descrivono un'Italia che riscopre la lettura, ma che non riesce a mantenerla come abitudine quotidiana, ma rimane saltuaria. La sfida dell'editoria sembra essere non quella di reclutare nuovi lettori, ma quella di resistere contro la frammentazione di quest'ultima, causata dai dispositivi digitali che sembrano predominare sul tempo dei giovani lettori.

Alla luce di questi dati è lecito chiedersi come cambi la lettura con l'avvento del digitale e come agisca il nostro cervello a contatto con la lettura su libri a stampa e su dispositivi digitali, analisi che sarà oggetto dei paragrafi successivi.

2.5 Lettura che cambia: lettura profonda

I dati precedentemente analizzati portano alla luce una serie di quesiti: è effettivamente in pericolo la lettura profonda? Se il lettore è sempre più predisposto ad una lettura saltuaria sarà ancora in grado di mantenere le proprie capacità di leggere attivando tutti quei processi cognitivi che derivano da una lettura più approfondita?

Ancora prima di cercare di dare risposta a questi quesiti è necessario definire cosa sia la lettura profonda e come essa si possa attivare. Maryanne Wolf, neuroscienziata cognitivista, all'interno del suo libro "Lettore, vieni a casa" (Vita e Pensiero, Milano, 2018), spiega che la lettura profonda è una gamma di processi cognitivi che il cervello del lettore mette in atto per comprendere ed entrare in contatto con il testo scritto, in modo profondo e non superficiale. La lettura profonda include i processi di comprensione inferenziali, il ragionamento analogico e deduttivo, l'analisi critica e la riflessione, intesi come processi cognitivi provocati dalla lettura. Il ragionamento analogico è la componente che fornisce il collegamento fra ciò che vediamo e ciò che sappiamo, spingendoci a formulare nuovi concetti e nuove ipotesi: durante i primi secondi di lettura, infatti, raccogliamo ciò che percepiamo, integrandolo alle nostre conoscenze. Le ipotesi che mettiamo in atto aiutano il processo inferenziale, attraverso deduzioni e induzioni, che ci porteranno ad un'analisi critica di ciò che crediamo possano significare le conclusioni tratte attraverso le inferenze.

Grazie a questo siamo in grado di capire e interpretare, arrivando a conclusioni che ci portano a delle intuizioni riguardo il significato del testo. Wolf infatti afferma:

"[...] il pensiero analogico e il ragionamento inferenziale ci aiutino a comprendere ciò che sta sotto la superficie del mondo sempre più complesso che egli prende in esame. Più sappiamo, più potremo tracciare analogie e più riusciremo a usarle per inferire, dedurre, analizzare, valutare le nostre passate congetture- e tutto questo accresce e raffina la nostra piattaforma interiore di conoscenze in costante aumento." (Wolf, 2018, p. 60)

Sembrerebbe dunque che più siamo portati ad accrescere queste capacità, più il nostro bagaglio di conoscenze cresce, più saremo in grado di sciogliere quei nodi che ci permettono di comprendere correttamente un testo. Al contrario, meno sappiamo, meno saremo in grado di formulare analogie, fare inferenze e dedurre.

Un altro ruolo fondamentale nella lettura profonda è quello del pensiero critico, inteso come capacità di esaminare e confutare convinzioni e credenze personali, infatti:

"[...] il pensiero critico rappresenta la somma totale dei processi del metodo scientifico e amalgama il contenuto del testo con le conoscenze pregresse, le analogie, le deduzioni, le induzioni e inferenze varie, per poi usare questa sintesi nella valutazione delle premesse, delle interpretazioni e delle conclusioni dell'autore." (Wolf, 2018, p. 62)

Il pensiero critico è il risultato finale di tutti questi processi uniti insieme, che però trova il suo culmine nell'intuizione, quello che secondo Wolf si configura come processo generativo della lettura profonda.

Essa è il culmine dell'unione tra le informazioni ricavate dal testo, la connessione tra i nostri pensieri e le emozioni, le conclusioni a cui siamo giunti e *“un balzo in uno spazio cognitivo inesplorato dove a volte possiamo intravedere pensieri interamente nuovi”* (Wolf, 2018, p. 64).

Tutti questi processi messi in atto dalla lettura profonda avvengono grazie alla *pazienza cognitiva* (Wolf, 2018, p. 49), ovvero quella predisposizione ad immergerci nei mondi, nelle vite e nei sentimenti creati dai libri. È proprio qui lo snodo della questione, i tempi della cultura attuale, dell'attuale atteggiamento verso la lettura, minacciano l'approccio che predilige la pazienza cognitiva per entrare a contatto profondo con il testo. E se ciò avviene quali potrebbero essere le conseguenze? Considerando che, secondo l'autrice, la lettura profonda, non solo allena i processi cognitivi sopraelencati, ma è in grado anche di allenare l'empatia ed aumentare numericamente il bagaglio di conoscenze che ci permette di comprendere il mondo, le conseguenze sono da prendere in considerazione, così come i benefici come risultato al loro incremento. La lettura profonda secondo l'autrice tiene in allenamento l'empatia: ci permette infatti di entrare a contatto con emozioni che normalmente non proveremmo, di comprendere chi le prova e, come detto nei precedenti capitoli, di spostare il nostro punto di vista; tutto questo aiuta ad aumentare le capacità di agire attraverso la teoria della mente, ovvero di comprendere l'altro e le sue intenzioni. Se alle origini della storia dell'umanità ciò è servito all'uomo come strumento di sopravvivenza, oggi a cosa serve?

“L'empatia comporta, dunque, conoscenza ed emozioni. Comporta il fatto di lasciarsi alle spalle i presupposti del passato e di rendere più profonda la nostra comprensione intellettuale di un'altra persona, un'altra religione, un'altra cultura o un'altra epoca. In questo momento della storia collettiva essere capaci di conoscenza compassionevole degli altri può diventare l'antidoto alla 'cultura dell'indifferenza' [...]” (Wolf, 2018, p. 55)

Leggere in modo profondo per allenare l'empatia, intesa come comprensione profonda dell'altro, potrebbe diventare ciò che ci aiuta ad uscire da quelle che ormai sembrano bolle in cui è preso in considerazione solo il nostro punto di vista. La lettura profonda, diventa occasione di comprendere l'alterità, aprendo una finestra sul mondo, senza chiuderci nel considerare un solo punto di vista.

Un'altra ricaduta importante potrebbe essere quella delle scarse conoscenze accumulate nel nostro bagaglio di conoscenze di base: senza una sufficiente quantità di queste conoscenze, i processi cognitivi descritti in precedenza, verranno utilizzati con minore frequenza, portando l'individuo a non andare mai oltre a ciò che già sa.

“[...] chi ha letto molto e bene avrà molte risorse da applicare a ciò che legge; chi non ha queste risorse avrà meno da portare con sé, il che a sua volta fornirà meno basi per l’inferenza, la deduzione e il pensiero analogico, e renderà queste persone facile preda delle informazioni non verificate, che siano fake news o invenzioni assolute.” (Wolf, 2018, p. 57).

In gioco quindi ci sono le abilità a comprendere l’altro, ma anche le abilità a distinguere le informazioni vere da quelle false. Nel panorama attuale in cui è le notizie molto spesso sono da verificare per la loro veridicità, questa diventa un’abilità fondamentale, specialmente per il futuro delle nuove generazioni. Sembra essere per loro necessario andare oltre, perché sembra sempre più facile rimanere intrappolati dentro i confini che si creano attorno alle persone. È chiaro che questo tipo di capacità cognitive vadano continuamente allenate e tenute in utilizzo, infatti:

“Soltanto se lavoriamo continuamente per sviluppare e usare le nostre complesse capacità analogiche e inferenziali, le reti neurali su cui si fondano sosterranno la nostra abilità di essere analisti critici e riflessivi della conoscenza, anziché consumatori passivi di informazioni.” (Wolf, 2018, p. 62)

2.5.1 Lettura che cambia: lettura digitale

I processi di lettura profonda sembrano dunque essere in contrasto con l’andamento e le abitudini di vita attuali dell’uomo. L’individuo infatti risulta essere carente nel mettere in atto la propria *pazienza cognitiva* e questo sembra essere determinato dall’utilizzo invadente dei dispositivi digitali. Essi infatti, hanno inevitabilmente cambiato il nostro modo di leggere, a causa ed attraverso alcuni meccanismi che rendono la lettura profonda più difficile da attuare. Secondo Wolf è indubbio che oggi l’uomo debba affrontare una quantità eccessiva di informazioni e di stimoli sensoriali e che la sua attenzione debba variare dall’affrontare molto tempo sui dispositivi digitali per poi tornare a dedicare la propria attenzione al mondo reale; in concomitanza a questo si è sviluppata anche la necessità di essere sottoposti a stimoli sempre nuovi, poiché l’individuo vede e sente con la stessa quantità di attenzione facendo l’abitudine ad ogni stimolo che riceve. Questo affollamento di stimoli provoca ciò che si definisce *iperattenzione* (Hayles, 2007, cit. in Wolf, 2018): ovvero il fenomeno causato dal saltare velocemente da uno stimolo all’altro. Questo tipo di iperstimolazione toglie il tempo e l’impulso per alimentare le attività di un “occhio tranquillo” (Wolf, 2018, p. 71).

Come è stato visto precedentemente dai numeri delle ricerche sui lettori, il numero di questi ultimi è aumentato, ma l'atto di leggere sembra essere frammentato. Infatti questo sovraccarico cognitivo porta il lettore a compiere una serie di azioni necessarie:

“Primo, semplifichiamo. Secondo, elaboriamo le informazioni il più rapidamente possibile; più precisamente, leggiamo di più a ‘raffiche’ più brevi. Terzo, seguiamo le priorità. Mettiamo in atto un insidioso compromesso fra il nostro bisogno di sapere e la necessità di risparmiare e guadagnare tempo.” (Wolf, 2018, p. 74)

Di conseguenza il nostro modo di leggere cambia e si avvale di tecniche che si adattano completamente al modo di rapportarci con il testo, che passa molto spesso attraverso uno schermo. La lettura digitale infatti è caratterizzata da tre azioni tipiche: lo *skimming*, ovvero la lettura superficiale, caratterizzata da uno “zigzagare” dello sguardo sullo schermo alla ricerca delle parole che ci portino al concetto chiave; lo *skipping*, che porta a saltare le parti di testo che ci sembrano non influenti; infine il *browsing* ovvero lo scorrimento veloce, tipica della lettura sullo schermo digitale, che porta a scorrere verso ciò che più interessa; questo porta all'eliminazione della cognizione spazio temporale che il libro fisico permette di percepire e che ci fa capire dove si trovano le informazioni. In questo modo si viola il “senso di sequenzialità”, ovvero la capacità di collocare le informazioni e le cose in un contesto spazio temporale. (Wolf, 2018, p. 76-77).

Ne consegue che le abilità che mettiamo in atto nella lettura digitale, saranno impiegate anche nella lettura analogica, creando una discordanza di utilizzo: le abilità sopraelencate applicate alla lettura analogica sono proprio quelle che vanno contro alla lettura profonda. È indubbio che non siano attività inutili, però impediscono il contatto profondo con il testo. Se ci soffermassimo ad analizzare il modo in cui il nostro personale approccio alla lettura possa essere cambiato, ci accorgeremmo immediatamente che ora come ora è più facile lasciarsi andare ad una lettura superficiale, influenzata da tutte le azioni sopracitate, utilizzate quando siamo a contatto con i dispositivi digitali. Se cambia il modo di leggere, è inevitabile che cambi anche che cosa leggiamo: infatti attraverso gli stimoli di lettura digitali il lettore è abituato ad affrontare letture composte da un linguaggio appiattito, composto da frasi brevi e poco dense; di conseguenza saranno testi che non richiedono pazienza cognitiva e una sosta per analizzarli in modo profondo.

Ciò che è stato appena illustrato riguarda le competenze di persone adulte, con circuiti cerebrali, completamente formati, ma cosa accade nel lettore neofita, ovvero nel bambino che deve costruirsi un circuito di lettura completamente nuovo? Secondo l'autrice la lettura digitale influenza il bambino a livello di attenzione e memoria.

Dal primo punto di vista si rifà accenno al concetto di *iperattenzione*: il bambino, avendo uno sviluppo prefrontale ancora ridotto, non è ancora in grado di gestire ed inibire gli stimoli provenienti dall'esterno, di conseguenza quando sarà esposto ad un flusso continuo di stimoli egli sarà propenso ad accoglierli, e si verrà a creare una sorta di dipendenza da questi, dal momento in cui questi stimoli vengono meno.

A livello di memoria Wolf sostiene che il bambino tende a non ricordare e a non trattenere in memoria le informazioni perché tende ad approcciarle come farebbe sullo schermo, ovvero come se fosse un film o un video. In questo modo avrebbe difficoltà ad acquisire la sequenzialità della narrazione e i suoi dettagli. Ma soprattutto lei sostiene l'importanza della possibilità di tornare indietro: attraverso il libro fisico si può tornare alle pagine precedenti, azione che invece sarebbe meno diffusa sullo schermo; questo gesto genera il controllo di ciò che comprende, a trattenere i dettagli nella memoria di lavoro, per consolidarli nella memoria a lungo termine. (Wolf, 2018)

2.5.2 La lettura che cambia: una possibile soluzione, la proposta di Maryanne Wolf

Vista l'interessante ed utile punto di vista di questa autrice sarà necessario, ai fini di ciò che questo elaborato indaga, comprendere quale sia secondo lei la risposta a questa situazione attuale della lettura. Per quanto riguarda il periodo della prima infanzia, fino ai 5 anni, Wolf sostiene di dosare l'esposizione alla lettura digitale, per favorire invece la lettura analogica e ad alta voce. La vera sfida, secondo l'autrice, appartiene all'età che va dai 5 ai 10 anni, l'età in cui i bambini costruiscono i propri circuiti di lettura. Il suo pensiero verte sulla necessità di costruire un "*Cervello bi-alfabetizzato*" (Wolf, 2018, p. 185), che trae il meglio dai due tipi di letture, analogica e digitale. L'ideale sarebbe che i neo lettori fossero capaci di passare da un codice all'altro, dapprima però dovrà essere formato ai due diversi codici in maniera separata, in modo da padroneggiarli adeguatamente, in maniera distinta. In questo modo i bambini imparerebbero che ciascun modo di leggere ha le proprie finalità, il proprio ritmo e il proprio passo. Nei primi anni di scuola libri e testi stampati sarebbero il mezzo principale, poiché rafforzano le dimensioni temporali e spaziali della lettura, favoriscono lo sviluppo sociale ed emotivo. Inoltre attraverso le domande dell'adulto, avrebbero modo di fare inferenze, riflessioni e creare intuizioni, con il giusto tempo che serve alla nascita di questi ultimi, imparando anche dare tempo ai processi di riflessione di emergere. Nel frattempo Wolf proporrebbe l'utilizzo del digitale per alimentare le capacità di programmazione, oppure le abilità creative digitali che si possono esplorare attraverso i primi esercizi che alimentano il pensiero computazionale.

Quando sarà il momento di affiancare la lettura digitale a quella analogica, spetterà all'adulto il ruolo di trasmettere il giusto approccio:

“Non appena inizia a leggere su schermo, dovremo insegnare al bambino alcune ‘contro-abilità’ enfatizzando l’importanza di leggere per creare il significato e non la rapidità; di evitare la ben nota lettura superficiale, l’individuazione di parole singole o lo stile a zig zag tipico di molti lettori adulti; di monitorare regolarmente la comprensione durante la lettura [...]; di imparare a impiegare per il contenuto on line le stesse abilità analogiche e inferenziali apprese per la lettura su carta” (Wolf, 2018, p. 163)

Agendo in questo modo è possibile che verso i 10-12 anni i ragazzi abbiano acquisito le abilità per essere competenti su entrambi gli strumenti, che sappiano passare da un utilizzo ad un altro senza sforzo e soprattutto che riescano ad individuare quale tipo di lettura è più consona al contenuto e all’attività di apprendimento.

Le parole di questa autrice hanno permesso dunque di aprire un varco sulla realtà della lettura, del suo stato attuale che sembra risultare fragile, per lo meno riguardo la lettura profonda. È ciò che nella pratica riflettono le indagini sulla popolazione di lettori: leggiamo di più, ma leggiamo in modo diverso e questo leggere in modo diverso rischia di intrappolarci sempre di più nei nostri confini, rendendo difficile andare oltre. L’intento non è quello di demonizzare la lettura digitale ma è quello di renderci consapevoli delle conseguenze e del fatto che è necessaria un’educazione al loro utilizzo, in modo da rendere gli adulti, e di conseguenza i bambini, capaci di sfruttarli al meglio. La componente digitale, presente nella vita quotidiana di bambini e adulti, è sempre più presente anche in ambito didattico ed occupa una parte importante nella formazione del bambino e del suo apprendimento, se utilizzata in modo consapevole e come strumento che agevoli la lettura, in modo che non ci privi di abilità e competenze preziose per il nostro funzionamento cognitivo.

Conclusioni

Le indagini riportate hanno condotto a come la lettura sia cambiata con l’avvento del digitale, di quanto la lettura profonda sia sempre più superficiale a causa degli stimoli digitali a cui l’individuo è sottoposto quotidianamente. Ci si è soffermati dunque sulle caratteristiche della lettura digitale e su quali conseguenze possa riversare sul bambino ed è stato visto che il rischio a cui sono sottoposti è quello di non attivare frequentemente tutti quei processi cognitivi che li allontanano dalla lettura profonda. Per concludere si è preso in esame una possibile soluzione fornita dall’autrice Maryanne Wolf, che propone un’educazione al cervello bi-alfabetizzato, che sia in grado di sviluppare lettura analogica e digitale in egual maniera, con l’obiettivo di trarne i giusti vantaggi da entrambe le

esperienze. Questi argomenti pongono le basi per il successivo capitolo, che tratterà di come l'editoria scolastica si occupa di proporre le narrazioni e le storie, sia in analogico che in digitale, trattando alcuni casi editoriali nello specifico.

CAPITOLO 3

L'OFFERTA NARRATIVA NELL'EDITORIA SCOLASTICA CONTEMPORANEA: UN'ANALISI DI DUE PROPOSTE EDITORIALI

3.1 Il mercato editoriale dei libri di scuola: cenni storici

Prima di approfondire la figura del libro di testo all'interno del panorama scolastico italiano odierno, può essere interessante cercare di comprenderne la storia: da dove nasce, in che contesto e soprattutto come si è trasformato. Dove si trovano le origini del libro di testo così come lo conosciamo noi oggi? Giorgio Chiosso nel suo libro "Libri di scuola e mercato editoriale" (Franco Angeli, Milano 2013) ripercorre la storia di questo particolare ambito di produzione italiana, partendo dai primi dell'Ottocento, descrivendo il panorama scolastico del Piemonte: una realtà in cui si cominciava a porre attenzione alle tematiche relative alla didattica, ma di fatto ancora il livello di alfabetizzazione era molto basso, insieme al numero di persone che frequentavano la scuola. In questo contesto si percepiva l'esigenza di formare i docenti e di avere dei testi scolastici che fossero adeguati ai tempi. Tra gli anni 30 e 40 dell'Ottocento gli alunni iscritti alle scuole elementari erano aumentati, così gli editori e i tipografi colsero l'occasione per cavalcare l'onda di questo mercato, che doveva spettare alla Stampa Reale, ma che in realtà veniva sfruttato anche dai privati. In quegli anni nacquero a Torino le prime imprese che si dedicavano alla produzione di libri scolastici, ma ancora nessuno stava apportando novità significative, poiché erano per la maggior parte ristampe. Una prima svolta avvenne nel 1848 quando Carlo Alberto istituì il Ministero dell'Istruzione Pubblica e con essa cominciò il processo di laicizzazione delle scuole e di modernizzazione dell'organizzazione scolastica. È in questo contesto che si diffusero i manuali conformi ai programmi di insegnamento. Cominciarono a nascere i primi editori specializzati, nello specifico si contraddistinsero due realtà: Paravia e la Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco che segnarono il mercato editoriale attraverso la pubblicazione di testi portavoce del dibattito sull'istruzione e la pubblicazione di testi di letture e grammatica per la scuola elementare, libri di storia e geografia e manuali per i corsi speciali (istituti tecnici). A partire dagli anni 50 Paravia si affermò sopra tutte le altre case editrici grazie ad azioni di potenziamento e capillarità della distribuzione, rinnovamento tecnologico e arricchimento del catalogo con nuovo materiale didattico (le carte geografiche e il plastico del globo terrestre). Sotto la guida di Innocenzo Vigliardi, Paravia aprì una serie di succursali a Milano, Firenze, Roma, Napoli e Palermo e nel 1873 acquistò la Stamperia Reale, rinnovandola con nuovi macchinari. Inoltre la casa editrice si avvale di una moderna ed efficace campagna pubblicitaria.

Il vero punto di forza però, era la capacità di intuire e rispondere ad esigenze concrete, con attenzione sia alle tendenze dominanti, che a quelle nascenti. Nel periodo di maggior diffusione dei pensieri pedagogici, Paravia lanciò la prima rivista della scuola infantile “L’educazione dei Bambini” con la quale voleva rivolgersi agli autori rappresentanti della nuova sensibilità pedagogica, mantenendo la ristampa di autori storici. L’accortezza di Vigliardi fu proprio quella di non connotare mai ideologicamente l’attività editoriale, accogliendo autori di diverse correnti di pensiero.

Tra gli anni 40 e 60 dell’Ottocento così il Piemonte si era imposto come centro principale per la produzione scolastica, questo grazie anche all’impiego di macchinari all’avanguardia che consentirono tirature a costi contenuti. Grazie alla diffusione dei libri si diffusero buone pratiche didattiche, tra cui: insegnare la lingua in contesti che utilizzavano principalmente il dialetto; letture che diffondessero informazioni rurali e agrarie per allargare le conoscenze in merito; l’insegnamento dell’igiene e del funzionamento del corpo umano per scoraggiare abitudini poco sane; l’insegnamento dell’aritmetica e l’educazione religiosa, ritenuta necessaria per una società ordinata.

Dal punto di vista della produzione venivano stampati moltissimi testi, ma nell’Italia post unitaria si sarebbero trovati nelle cartelle degli studenti, solo libri di lettura, formati da poche decine di pagine e con uno stampo da “enciclopedia popolare”: fornivano modelli di comportamento dell’uomo civile del tempo. Si tendeva ad utilizzare libri molto sobri nelle grafiche e nei contenuti, che non dessero troppo spazio alla fantasia, ma che insegnassero quale fosse il modello di cittadino ideale e che utilizzasse solo la lingua italiana. Il libro quindi si innalzò a simbolo di civiltà, progresso e miglioramento delle condizioni di vita: la padronanza della lingua veniva considerato come primo requisito per partecipare alla vita sociale, quindi per avere un futuro migliore.

L’obiettivo della scuola era quindi quello di formare un individuo adulto, inserito in società; i valori educativi trasmessi riguardavano il decoro personale, l’autocontrollo del corpo e delle parole, la dedizione al lavoro e il rifiuto dei vizi. Tutti questi valori erano veicolati a partire dall’esaltazione del luogo natio con l’obiettivo di valorizzare il concetto di Italia unita, ancora sconosciuto. Il valore educativo che prima era religioso, in quel momento veniva sostituito da valori laici e di formazione civile. All’interno di questi nuovi valori che si facevano spazio, si stava diffondendo l’idea che mancare all’obbligo di istruzione fosse segno di rozzezza e ignoranza e nei testi scolastici si consolidava il concetto di padre che si occupa della propria famiglia e della madre che accudisce con spirito di sacrificio. Tra gli anni 80 e 90 dell’Ottocento il clima pedagogico cambia e lo si nota dai libri di lettura proposti: essi esaltavano la figura di uomini che attraverso il lavoro avevano migliorato la propria condizione e si affermava la stigmatizzazione dell’uomo analfabeta, attraverso moniti ai piccoli lettori.

Cominciarono a farsi spazio l'insegnamento della storia e della geografia, per esaltare il senso di superiorità dell'Italia rispetto ad altri paesi in senso fisico ed raccontando la storia di personaggi illustri storici che potessero fungere da ispirazione. Era sempre presente il rimando alla superiorità dell'Italia e delle culture europee al di sopra delle altre, giustificando così il colonialismo come missione civilizzatrice.

Dopo la legge Casati del 1859, che ha riformato organicamente il sistema scolastico, istituendo l'istruzione elementare gratuita e obbligatoria per i primi due anni (6-8 anni) e ha strutturato il sistema in istruzione elementare, tecnica e classica (ginnasio/liceo), gestito dallo Stato, ci si trovava davanti al grande problema della vastissima eterogeneità di insegnanti che non sarebbero riusciti a rendere unito il metodo educativo, perciò il libro di testo diventava importantissimo, ma era necessario controllarne la scrittura, la pubblicazione e l'adozione nelle scuole.

Nel 1875 il ministro Bonghi mise in atto alcune iniziative: il richiamo al Consiglio Superiore perché svolgesse il compito di selezionare testi schietti, semplici e che aderissero ai criteri ministeriali; l'obbligo delle scuole secondarie di avvalersi dei libri di testo e l'invito a scegliere i libri sulla base della loro utilità e non per scelte di favoreggiamenti commerciali.

Intorno agli anni 80 ginnasi e licei erano un po' più diffusi, ma non in modo omogeneo, questo quindi rendeva difficile reggere i costi e della distribuzione disomogenea di queste scuole in Italia; erano pochi gli editori che riuscivano a reggere il mercato dell'istruzione classica. Tra tutti gli editori del tempo soltanto Paravia era in grado di coprire quasi tutto lo spettro delle discipline previste dai programmi ministeriali. In questi anni però si assiste ad un incremento di alfabetizzazione così il mercato si ampliò verso la produzione di testi per le scuole secondarie; nel mercato si aggiunsero le case editrici Zanichelli, Sansoni, Hoepli, Treves, Sonzogno e Vallardi. In questo panorama si apre anche il mercato di tutti quegli oggetti che potessero essere presenti in classe per agevolare l'apprendimento o per arredare l'ambiente; alcune case editrici ampliarono la loro produzione anche in questo senso, producendo cartine geografiche, quaderni, diplomi. L'inserimento di questi materiali nelle scuole permise di renderle più adatte all'infanzia e contribuì all'idea di apprendimento infantile associato a materiale dedicato, che stimolasse i processi cognitivi. Alla fine dell'Ottocento nel panorama editoriale si inseriscono le pubblicazioni universitarie, questo comportava, a differenza della produzione editoriale scolastica, una distribuzione geografica che corrispondesse alle sedi accademiche; le produzioni universitarie proliferavano, grazie anche ai rapporti che si fecero più stretti, tra editori e accademici.

Nel 1923 con la riforma Gentile il ministro dell'istruzione del governo di Mussolini, comunicò che entro un anno si sarebbero stati obbligatori i libri di testo modificati a seconda delle nuove disposizioni. I libri delle scuole elementari erano soggetti ad approvazioni preliminari, quelli delle

scuole secondarie invece, davano ancora qualche libertà di iniziativa agli editori. La commissione ministeriale per l'esame preventivo giudicò inadeguati la maggior parte dei testi per le elementari in circolazione, in particolare i libri di lettura. Ciò provocò un rimescolamento di mercato, mettendo in difficoltà alcune case editrici, consolidandone altre e facendone entrare di nuove (Mondadori e Vallecchi). Allo stesso tempo nacque una corrente di pensiero definita dei "lombardiani", formata da maestri, direttori didattici, scrittori, che portavano avanti la passione per l'educazione e l'impegno pedagogico: essi credevano fermamente in una didattica formata da "persone vive", con una visione romanticizzata dell'infanzia nella quale occorre far emergere l'umanità del fanciullo. Secondo Radice, pedagogista che in quegli anni si occupò della formazione dei programmi scolastici, i libri dovevano essere progettati in funzione dei bisogni e delle capacità dei bambini, in modo che alimentassero quello che era considerato il momento della vita più bello della vita di un uomo. Il libro scolastico quindi doveva destare l'intelligenza, suscitare la riflessione personale e valorizzare la lettura poiché veniva considerata il mezzo per essere autonomi intellettualmente. Il libro della scuola elementare doveva essere pensato per un "bambino vero".

La riforma Gentile rappresenta dunque il mutamento dei programmi, ma anche il cambiamento del clima culturale al riguardo del dibattito pedagogico. Successivamente alla riforma Gentile, con la caduta del fascismo la priorità era quella di smantellare il testo unico di Stato, in particolare nel 1945 vennero rimossi tutti i riferimenti al regime. Con la stesura della Costituzione nel 1948, ci fu un passo fondamentale per il mondo della scuola e che avrebbe avuto ricadute inevitabili sull'editoria scolastica: l'articolo 33 sanciva la libertà di insegnamento e con questo anche la libertà di scelta dei libri di testo.

Più tardi la legge 473/1961 sanciva che i libri di testo per le scuole elementari sarebbero stati gratuiti per tutti gli alunni; venne introdotto il sistema della cedola libraria, con cui i comuni rimborsavano i librai per i testi forniti alle famiglie. Ciò ha creato un mercato stabile e garantito per l'editoria della scuola primaria. Per mettere ordine nel processo di scelta, la legge 126/1967 formalizzava il ruolo del collegio dei docenti nella scelta del libro di testo, non più una scelta individuale, ma di team docente. Negli anni 70 e 80 del Novecento avvennero dei cambiamenti che segnarono profondamente il mondo della scuola e di conseguenza quello dell'editoria scolastica: la legge 517 del 1977 abolì le classi differenziali, inserendo gli alunni con disabilità nelle classi comuni, con la conseguenza che gli editori dovettero cominciare a pensare a libri più inclusivi, con percorsi più leggibili e semplificati.

L'idea del programma rigido venne superata e con essa anche l'idea che il libro di scuola fosse da seguire pedissequamente, diveniva quindi uno dei tanti strumenti a disposizione dell'insegnante.

Un'altra tappa importante fu quella del DPR 104/1985, che faceva nascere una nuova idea di educazione, che non passava solo attraverso la lettura, ma anche attraverso l'osservazione e la pratica diretta, i libri di testo così cominciarono ad essere pregni di immagini, fotografie, grafici. Nacque così il sussidiario, che non presentava le materie di studio per compartimenti stagni, ma erano raccolte in un unico volume volto a promuovere l'interdisciplinarietà e il metodo di ricerca. Per la prima volta materie come musica e arte vennero considerate importanti al pari delle altre, così gli editori fecero inserti dedicati a queste discipline. In conseguenza a queste norme il mercato editoriale esplose in termini di complessità tecnica: il libro era diventato un vero e proprio laboratorio di attività, non più un contenuto di saperi.

In questo breve excursus della storia normativa ed editoriale del libro di scuola, ci si può facilmente rendere conto di quanto il libro sia stato uno strumento che abbia riflettuto lo stato del dibattito pedagogico del tempo in cui era inserito. È stato uno strumento, ma al contempo il risultato di come la società del tempo investiva nell'istruzione e considerava il bambino all'interno del contesto sociale. Il libro scolastico sembra rappresentare la libertà di insegnamento, gli svariati strumenti di cui i docenti possono avvalersi, rappresenta il mezzo attraverso cui tutti gli alunni possono accedere al sapere e il diritto di accedere ad un'istruzione gratuita.

3.2 I libri di testo nel sistema scolastico italiano odierno

Come è stato anticipato nelle pagine precedenti il fulcro centrale dell'elaborato e, in particolare, del seguente capitolo, è quello di osservare nello specifico il modo in cui le narrazioni vengono presentate e proposte all'interno dei libri scolastici, specificatamente in quelli della scuola primaria. È stata posta l'attenzione infatti su una serie di premesse teoriche che hanno posto le basi per poter affrontare il mondo della narrazione all'interno dell'editoria scolastica. In particolare dopo aver affrontato la differenza tra lettura profonda e digitale e la necessità di formare "cervelli bi-alfabetizzati", viene naturale chiedersi come e se l'editoria scolastica stia affrontando questa sfida e quali siano gli strumenti che mette a disposizione di insegnanti e alunni per poter intraprendere un approccio alla lettura che sia composto da entrambe le componenti. Prima di cercare di rispondere a questi quesiti è necessario chiarire la figura del libro di testo all'interno del mondo scolastico e del ruolo che ricopre dal punto di vista dell'insegnante e dell'alunno e di come si inserisca nel panorama legislativo attuale. Ogni anno nei mesi di marzo e aprile gli insegnanti alle scuole primarie hanno la possibilità di esaminare varie proposte editoriali: è il momento in cui ogni insegnante ha la possibilità di vedere, toccare con mano, i libri che le case editrici propongono per gli anni successivi.

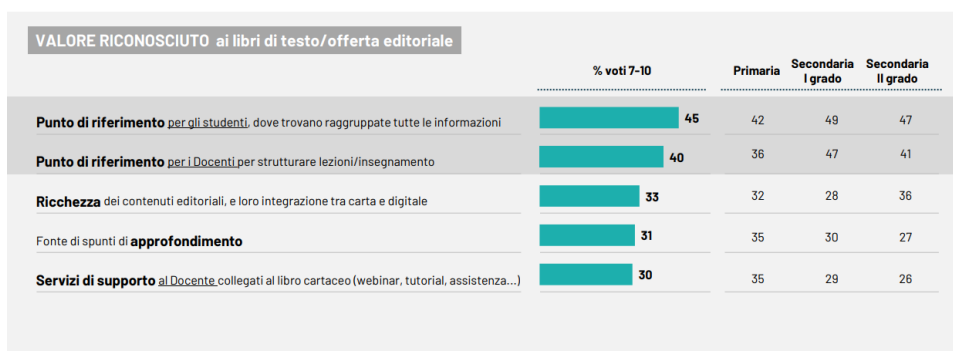
Questo è un momento molto formativo e da non sottovalutare dal punto di vista del docente: egli infatti ha il piacere di poter scegliere fra svariate proposte, ognuna delle quali possiede ottime potenzialità per essere utilizzata in classe; ma, allo stesso tempo, l'insegnante ha anche la responsabilità di fare una scelta che sia consona ai metodi didattici che vorrebbe impiegare in classe, deve compiere una scelta che unisca le esigenze di tutto il team docente, ma soprattutto orienterà la propria selezione verso ciò che crede possa essere utile all'apprendimento degli alunni. Il libro di testo quindi sarà un potentissimo mezzo di insegnamento e di apprendimento, che ricoprirà un ruolo molto importante nella vita scolastica sia dell'alunno, che dell'insegnante.

Il team docenti quindi deciderà che libro adottare, verrà proposto ai Consigli di Intercasse alla presenza di tutte le classi parallele e dei rappresentanti dei genitori, infine il Collegio dei Docenti nel mese di maggio approverà ed ufficializzerà la scelta. La scelta avviene per blocchi: si effettua in prospettiva della classe prima, scegliendo un libro che accompagnerà la classe fino alla terza. In questo caso saranno fascicoli che usualmente comprendono i libri di italiano ("metodo" per la classe prima, libro di grammatica, libro di letture, fascicoli propedeutici alla scrittura, fascicoli per il corsivo), libro di matematica e discipline (storia, geografia, scienze, tecnologia, educazione civica, arte e immagine). Per quanto riguarda la lingua inglese o religione, invece, si tratta di libri che sono divisi da quelli sopraelencati, da scegliere dunque "a parte". Ogni casa editrice sceglie come distribuire i fascicoli, le materie e gli inserti, ma la suddivisione generale rimane quella descritta. Alla fine della classe terza il team docenti verrà chiamato a compiere di nuovo la scelta dei libri di testo per gli ultimi due anni di scuola primaria: questo perché per la classe quarta e quinta, seguendo lo sviluppo dei bambini che avranno acquisito moltissime competenze, sono necessari libri più approfonditi, specialmente per quanto riguarda le discipline di studio, che siano incentrati appunto sul metodo di studio e che propongano attività adatte all'età dai 9 agli 11 anni. Tendenzialmente la suddivisione dei fascicoli prevede la scelta dei libri di italiano (che comprendono libri di grammatica, letture, scrittura e inserti vari a discrezione delle case editrici) e la scelta dei libri di matematica e delle discipline (che comprendono matematica, storia, geografia, scienze e tecnologia ed educazione civica).

Se la scelta del libro scolastico si configura come un momento così importante, è naturale domandarsi che ruolo il libro di testo ricopra al giorno d'oggi il libro di testo.

Un'interessante ricerca del Centro Studi AIE, di Nando Pagnoncelli (Presidente IPSOS Italia), pubblicata a maggio 2025, intitolata *“Il libro di testo come risorsa strategica: analisi del suo valore nell’ecosistema didattico moderno”*, si occupa proprio di indagare lo stato attuale del ruolo del libro di testo.

Il libro di testo rimane un punto di riferimento irrinunciabile. Se ne apprezzano la multimedialità e la ricchezza di contenuti e servizi



Base: Docenti che ritengono utile il libro di testo/offerta editoriale scolastica per apprendimento e insegnamento - valori %
L2pro Quali sono i motivi per cui valuta positivamente l'utilità dei libri di testo e dei materiali predisposti dagli editori scolastici ad essi collegati?



Figura 4: *“Il libro di testo come risorsa strategica: analisi del suo valore nell’ecosistema didattico moderno”* Centro Studi AIE, IPSOS, Nando Pagnoncelli, maggio 2025

Come si evince dalla ricerca è un punto di riferimento per i docenti e per gli studenti, che trovano che sia uno strumento utile al reperimento di informazioni, così come all’organizzazione degli insegnamenti. Dagli studi emerge che, non solo sono apprezzati i libri di stampa, ma i docenti e gli studenti fanno sempre riferimento ai materiali integrativi, specialmente quelli che fanno parte del corredo digitale.

Possiamo così dedurre che ancora oggi il libro si riconferma essere lo strumento più utilizzato nella didattica, ricopre quindi un ruolo molto importante all’interno del mondo scolastico. Ciò che i docenti ricevono materialmente dalle case editrici però è un prodotto finito, il risultato di un lavoro congiunto di varie figure professionali che operano al confezionamento di oggetti che debbano rispondere alle indicazioni ministeriali, alle esigenze del mercato dell’editoria scolastica e, come è stato descritto nelle prime righe, rispondere alle esigenze degli insegnanti e degli alunni.

Ma quali sono gli elementi da tenere in considerazione durante la stesura di un libro di testo scolastico? Secondo Alfieri e Vigiani, autori del *“Manuale di Redazione scolastica”* (Editrice Bibliografica, Milano, 2016) è necessario tenere in considerazione alcuni dei capisaldi della scuola italiana, partendo dalla differenziazione del concetto di *“conoscenze, abilità, competenze”* (Alfieri, Vigiani, p. 12, 2016).

Gli autori infatti, citando le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008, definiscono questi tre concetti in questo modo:

“- le conoscenze come risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; esse consistono in un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio;
- le abilità come capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; possono essere sia cognitive (uso del pensiero logico, creativo e intuitivo) sia pratiche (uso di metodi, materiali, strumenti, abilità manuali);
- le competenze come comprovata capacità di utilizzare conoscenze e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.” (Alfieri, Vigiani, 2016, pp. 12-13)

I libri di testo quindi si configurerebbero come il mezzo strumentale che non si limita alla trasmissione di conoscenze in modo passivo, ma come un dispositivo attraverso cui gli alunni possano costruire le proprie conoscenze, per tramutarle in competenze. In questo senso il libro dovrebbe proporre attività, linguaggi di comunicazione che permettano agli studenti di utilizzarlo come mezzo per sviluppare abilità che applicheranno in ogni ambito della vita.

Un altro principio che la scuola italiana prende come riferimento e che quindi è da considerare per la costruzione di un libro di testo secondo gli autori sopracitati, è il quadro delle “Competenze Chiave” definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'UE:

“-comunicazione nella madrelingua;
-comunicazione nelle lingue straniere;
-competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
-competenza digitale;
-imparare a imparare;
-competenze sociali e civiche;
-spirito di iniziativa e imprenditorialità;
-consapevolezza ed espressione culturale.” (Competenze Chiave, Raccomandazione Europea, 2018. Cit. in Alfieri, Vigiani, 2016, p. 13)

Queste competenze prendono in considerazione l'aspetto linguistico, logico-matematico, le competenze digitali, il lavoro metacognitivo sul proprio percorso di apprendimento, le capacità di rapportarsi con l'altro ed infine il sapersi inserire nella società dando un proprio contributo personale, nella piena consapevolezza del contesto culturale in cui si è inseriti.

Il libro di testo quindi si impegna a strutturare attività concrete che permettano all'allievo di percepire il sapere non come un obbligo scolastico, ma come uno strumento di emancipazione personale e sociale. Parallelamente a questi concetti espressi a livello europeo, sul piano italiano sono state espresse le "competenze chiave di cittadinanza" che esprimono le abilità che uno studente utilizza in classe e come utilizza ciò che impara:

- imparare a imparare;
- progettare;
- comunicare;
- collaborare e partecipare;
- agire in modo autonomo e responsabile;
- risolvere i problemi;
- individuare collegamenti e relazioni;
- acquisire e interpretare l'informazione." (Competenze chiave di cittadinanza, Raccomandazione Europea, 2018. Cit. in Alfieri, Vigiani, 2016, p. 13)

La scuola, così come il libro utilizzato possono essere strumento di cittadinanza attiva: le competenze acquisite durante gli anni di scuola diventano il mezzo per interpretare e vivere la realtà socio culturale in cui il soggetto è inserito.

La scuola italiana si organizza secondo le direttive didattiche e dei curricoli di studio, stabilite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (MIUR), che stabilisce l'identità, la struttura e le finalità generali di ciascun grado di scuola, gli orari di funzionamento degli istituti scolastici, le discipline di insegnamento fondamentali per le scuola secondarie, il profilo dello studente alla fine dei percorsi di studi ed infine gli obiettivi di apprendimento disciplinari, in termine di competenze e abilità. Questi ultimi vengono descritti nelle Indicazioni Nazionali, già citate precedentemente, che non descrivono un curriculum nazionale rigido e imm modificabile, ma esortano a trasmettere le competenze essenziali che le scuole sono tenute a far acquisire agli alunni. Le scuole italiane seguono le disposizioni del MIUR, ma godono di un'ampia autonomia amministrativa, organizzativa e didattica. Ciò si riflette sul mondo dell'editoria scolastica e si concretizza nella possibilità di creare libri di testo che abbraccino varie metodologie didattiche, poiché ogni insegnante è libero di adottare quelle che ritiene più utili per il proprio contesto classe.

Un altro elemento da tenere in considerazione nell'ambito del contesto scolastico italiano in cui è inserita l'editoria scolastica è la somministrazione di prove periodiche e sistematiche effettuate dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI).

Annualmente esegue una rilevazione nazionale degli apprendimenti, focalizzata sulla capacità di comprendere un testo in lingua italiana e sulla conoscenza dei processi propri della matematica, oltre ad una prova in lingua inglese partendo dalla classe V della primaria. Tali rilevazioni vengono svolte nella classe II e V della scuola primaria, nella classe III della scuola secondaria di primo grado e nella classe II della scuola secondaria di secondo grado.

Troviamo infatti all'interno dei libri scolastici prove e domande in prospettiva dello svolgimento delle prove invalsi, che possano aiutare gli alunni ad approcciare a questo tipo di prove e che gli permettano di acquisire competenze utili alla risoluzione di quesiti poste in sede di queste rilevazioni standardizzate.

Un' importante evoluzione in ambito di editoria scolastica è stata raggiunta attraverso la L.133/2008, che ha stabilito che i libri di testo devono essere disponibili sia nella versione a stampa, sia nella versione on line, ovvero tramite il libro digitale scaricabile, oppure in modalità mista formata da manuale cartaceo con integrazione di contenuti on line. Infine il D.M. 781/2013 ha identificato le seguenti tipologie di testi adottabili:

- “- libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità mista di tipo a);
- libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali e integrativi (modalità mista di tipo b);
- libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi (modalità digitale di tipo c).” (Alfieri, Vigiani, 2016, p. 15)

Questo passaggio legislativo non rappresenta solo una modernizzazione metodologica di espressione dei contenuti di un libro scolastico, ma si configura come un passaggio fondamentale per mettere in atto le abilità digitali finora citate oltre che la costruzione del già citato cervello bi-alfabetizzato, che tenga conto della lettura su carta, ma che riesca a destreggiarsi e trarre i vantaggi di quella digitale. In questo modo gli studenti cominciano a sperimentare l'ipertestualità e l'interattività, avendo la possibilità di trasformare lo studio in un'esperienza multisensoriale che meglio risponde ai vari stili di apprendimento. Questa svolta infatti rappresenta la volontà significativa di abbracciare approcci eterogenei all'apprendimento, con particolare attenzione alle necessità degli alunni con difficoltà di apprendimento: le risorse digitali permettono ad esempio di cambiare la grafica del libro per renderla più accessibile, di ampliare i contenuti audiovisivi e di accedere a mappe concettuali e altri contenuti adattabili a seconda delle difficoltà degli alunni.

3.2.1 Il libro di testo e le sue caratteristiche

Tenuto conto del contesto legislativo in cui si inserisce il libro scolastico, si pensi ora al suo ruolo nel contesto didattico. Il libro di testo è lo strumento didattico più utilizzato nella scuola italiana. Il centro studi AIE (Associazione Italiana Editori) all'interno dello studio *“Valore della conoscenza. L'editoria scolastica a sostegno della scuola e del sistema Paese”*, riporta i dati relativi all'anno scolastico 2024/2025, che dimostrano che nel mercato dell'editoria scolastica vi è un'offerta rilevante che conta 23.500 libri di testo ISBN, ovvero nel catalogo attivo (codici ISBN in quanto un'opera scolastica può essere in più volumi con ISBN diversi): tutte le modalità (A, B, C); titoli che hanno avuti almeno una adozione collegata.

Testimoniano inoltre un numero superiore ai 3 milioni di contenuti didattici digitali. Grazie a queste ricerche sappiamo inoltre che la modalità più scelta dagli insegnanti è il libro in modalità B, ovvero il libro di testo a stampa compreso di e-book e contenuti digitali didattici. Questo significa che il libro scolastico ricopre ancora un ruolo preponderante nella scuola italiana.

Come citato all'inizio del capitolo il libro deve rispondere alle esigenze degli insegnanti e degli alunni, secondo Alfieri e Vigiani (2016) quando si progetta un libro di testo è necessario pensare alle esigenze degli insegnanti, proprio perché saranno loro che decideranno se adottarlo o meno. Proprio per questo i due autori propongono di fare riferimento all'utilizzo che ne fanno i docenti, dividendoli in due “grossolane” categorie: l'insegnante che utilizza il libro come riferimento unico per la costruzione delle sue lezioni e l'insegnante che lo utilizza come traccia o riserva di materiale a supporto di percorsi didattici costruiti autonomamente (Alfieri, Vigiani, 2016 p. 40). I due autori sostengono che sia necessario tenere in considerazione entrambe le modalità di approccio, fornendo un libro che possa essere da supporto ai docenti che seguono pedissequamente il libro, ma anche a chi lo utilizza solo come traccia. Questo può essere possibile proponendo rubriche di approfondimento, percorsi interdisciplinari, attività suggerite spiegate passo passo, oppure altre proposte di attività più libere e creative. In questo modo i libri potranno proporre svariate risorse che verranno utilizzate o meno a discrezione del docente, egli infatti potrà scegliere, modificare, integrare ciò che viene proposto dal libro, oppure seguirlo in modo preciso.

Oltre a questo aspetto è necessario tenere conto delle esigenze degli alunni: gli insegnanti infatti al momento della scelta del libro scolastico, terranno conto del livello di apprendimenti raggiunto dai propri alunni e delle loro esigenze di studio. *“Considerato, dalla prospettiva degli allievi, come mezzo di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, il libro di testo ideale è quello che motiva l'apprendimento, lo facilita e lo stimola rendendolo significativo”* (Alfieri, Vigiani, 2016, p. 41) ecco come i due autori definiscono il libro di testo dal punto di vista degli studenti.

Per quanto riguarda la motivazione all'apprendimento ciò che il libro di testo può fare in questo ambito è suscitare interesse e curiosità: questo può avvenire attraverso l'utilizzo di una grafica accattivante, l'utilizzo di immagini che risultino piacevoli; specialmente nei libri di scuola primaria si cerca di aumentare l'interesse attraverso uno sfondo narrativo, composto da personaggi che ricorrono spesso durante le pagine del libro. Per quanto riguarda invece la facilitazione allo studio il libro di testo deve contenere testi coerenti che propongano agli studenti schemi per lo studio; inoltre dovrebbero proporre attività per recupero di lacune e per la compensazione di difficoltà di apprendimento. Come citato precedentemente in questo le risorse digitali sono fondamentali, in quanto permettono di adattare la grafica della pagina e il font di scrittura, rendendolo accessibile a chi ha difficoltà di lettura, in molti casi è possibile attivare la sintesi vocale per l'ascolto dei contenuti del testo scritto. Alfieri e Vigiani sostengono infine:

“Il libro di testo non deve solo motivare gli allievi e sostenerli nello studio, ma anche indurli ad ampliare e affinare le conoscenze e abilità acquisite, a coordinarle fra loro, a leggere e trasformare il proprio ambiente facendo leva su quanto appreso a scuola. Tutto ciò è necessario per realizzare una vera e propria didattica per competenze. Nel libro quindi occorrerà esplicitare il più possibile il legame tra i contenuti del testo e la realtà e l'esperienza degli studenti [...], evidenziare le relazioni fra discipline diverse, fornire tracce e suggerimenti per la ricerca personale [...], proporre lo svolgimento di attività che richiedano anche la mobilitazione di saperi e attitudini trasversali [...].” (Alfieri e Vigiani, 2016, p. 43)

Nel contesto appena citato dunque, il libro di testo deve rispondere a plurime esigenze, ciò comporta che chi si occupa della creazione di quest'ultimi, deve tenere in considerazione molteplici aspetti, rendendo la produzione di libri di testo una vera e propria sfida non solo editoriale, ma intrisa di una responsabilità didattica e metodologica.

Nonostante la varietà di libri di testo di cui necessita la scuola e che offre il mercato editoriale, la struttura dei manuali a stampa è a grandi linee la seguente: il testo è suddiviso in blocchi tematici autonomi, funzionali al conseguimento di certi obiettivi di apprendimento; questi blocchi tematici si aprono con pagine introduttive in cui si esplicitano gli obiettivi di apprendimento, si inquadrano gli argomenti affrontati, si riattivano le conoscenze pregresse e si concludono poi con blocchi riassuntivi e schematici e prove di verifica; i blocchi tematici spesso si articolano in unità didattiche, all'interno del quale si strutturano approfondimenti, apparati esplicativi (note, glossari ecc.) ed esercitativi; ogni unità didattica si conclude con la verifica degli apprendimenti (Alfieri, Vigiani 2016, p.21).

I libri di testo inoltre vengono accompagnati da una guida riservata ai docenti che li utilizzano che comprende una serie di contenuti utili alla didattica, come: la presentazione del libro, un'ipotesi di programmazione di attività didattiche legate al libro, suggerimenti per la didattica inclusiva, percorsi di approfondimento, prove di ingresso, intermedie e verifiche finali, soluzioni degli esercizi e presentazione e guida ai contenuti digitali.

Il libro digitale si presenta come una replica digitale interattiva di quello cartaceo, questo perché ne facilita la fruizione da parte dei docenti e degli alunni, che potranno utilizzarlo in sinergia con il cartaceo. Nel libro digitale le icone conducono all'utilizzo dei contenuti digitali integrativi, che espandono virtualmente il contenuto del libro attraverso tracce audio e video, infografiche, mappe concettuali, esercizi di verifica, giochi per l'apprendimento, link a siti utili. Inoltre molti libri digitali danno la possibilità di accedere al libro liquido, ovvero il formato accessibile, che adatta automaticamente il testo alle dimensioni dello schermo, rendendolo fruibile da qualsiasi dispositivo digitale. Questa versione permette di modificare la grandezza dei caratteri, il font, l'interlinea e lo sfondo; spesso include anche la sintesi vocale del testo o strumenti di lettura immersiva, insieme ad altri contenuti multimediali. Il libro liquido è un importante strumento per l'inclusione, per promuovere l'accesso alla lettura di testi da parte di tutti i bambini che presentano difficoltà di lettura o comprensione.

3.2.2 Progettazione, pianificazione e redazione del manuale a stampa

Nel "Manuale di redazione scolastica" di Alfieri e Vigiani (2016) troviamo descritti i vari passaggi che contraddistinguono la produzione di un libro misto: gli autori dividono il percorso di costruzione del manuale a stampa, da quello digitale. Lungo questo paragrafo si ripercorreranno le tappe della costruzione del manuale cartaceo, utile all'analisi che verrà svolta successivamente su specifici libri di testo della scuola primaria.

Tutto parte da un'idea portante che esprime l'identità metodologica del libro, questa idea però deve avere delle fondamenta ben precise che si configurano nell'esame dei libri di testo della concorrenza che hanno ottenuto più adozioni, quelli che si sono posizionati nei primi posti della classifica dei cambi, ovvero delle nuove adozioni. Il primo passo dunque è quello di definire l'ambito disciplinare in cui si vuole operare, per comprendere anche come la disciplina si sta evolvendo a livello ministeriale o nelle esigenze didattiche attuali. Successivamente si definisce un target, non solo il pubblico a cui è rivolto il libro (il livello di scuola a cui ci si rivolge), ma anche alla sua capienza di mercato: attraverso un calcolo quantitativo si può comprendere se il mercato sia troppo piccolo per investire. In base a questa analisi si procede alla consultazione della classifica ESAIE, un database

che traccia le adozioni scolastiche, attraverso cui è possibile capire chi sono i leader di mercato.

Si osservano quindi i primi cinque libri nei cambi, ovvero che vengono scelti, abbandonando adozioni vecchie e in base alle osservazioni svolte si può capire quali siano le tendenze e le scelte migliori da fare in ambito dello sviluppo del progetto.

Successivamente avviene la ricerca degli autori che comprenderà un team composto da: autori del testo base, autori degli apparati didattici, autori degli esercizi, autori di schede e inserti. Definite le prime fasi di redazione e delle le idee portanti del progetto si stabilisce la configurazione dei manuali cartacei, individuandone i contenuti, l'aspetto e la struttura. Inoltre occorre definirne il numero di pagine e altre caratteristiche materiali del volume. Per quanto riguarda la sua struttura si inizierà stabilendo e descrivendo una suddivisione macroscopica in parti, per esempio: un'apertura, una serie di lezioni, una sintesi e una batteria di verifiche (Alfieri, Vigiani, 2016 p. 46). Oltre alla struttura dovrà essere chiarito il rapporto e l'utilizzo delle immagini, soprattutto in casi che riguardano i libri per la scuola primaria che danno importanza alle immagini tanto quanto alla parte scritta. Conclusa questa fase verrà elaborato l'indice del volume attraverso la considerazione dei contenuti da inserire; questo passaggio avviene considerando: l'utilizzo del riferimento alle Indicazioni Nazionali, poiché per ogni disciplina sono esplicitati gli obiettivi di apprendimento e le competenze attese; i libri di testo della concorrenza che possono donare un canone di riferimento; i feedback che provengono dai docenti e le conoscenze derivanti dall'esperienza didattica dell'autore, che potrà compiere scelte contenutistiche originali. Nel definire la scelta dei contenuti è necessario delimitarne la quantità, uno strumento che si utilizza per definire l'estensione dei contenuti è il cosiddetto *timone*, ovvero uno schema tecnico del libro, una griglia che stabilisce la struttura e il contenuto di ogni pagina. Stabilita la struttura, l'indice e il timone, l'autore predisporrà di un file con un'unità campione da utilizzare per esaminare il taglio metodologico e didattico e per definirne il progetto grafico. Il redattore poi lavorerà sul file per fare in modo che sia chiaro e ordinato, lo passerà poi al grafico che dovrà concepire un layout di prova che verrà approvato dal redattore e dall'autore. Una volta esaminate queste parti, il progetto grafico diventa un punto di riferimento per l'autore che dovrà tenere conto del prototipo di impaginazione, e per il ricercatore iconografico o per il disegnatore che dovrà scegliere o creare immagini che siano coerenti con il layout scelto; infine per l'impaginatore che dovrà comporre le pagine rifacendosi fedelmente al progetto grafico. Nell'editoria scolastica sono particolarmente importanti i tempi di produzione, questo perché ogni anno i collegi docenti devono deliberare le scelte di adozione dei libri non oltre la seconda decade di maggio; questo significa che i promotori editoriali dovrebbero ricevere i libri entro gennaio e febbraio per poi distribuirli e presentarli agli insegnanti.

Per questo il manuale deve essere finito all'inizio o a metà del mese di gennaio. “[...] *il ciclo di produzione tipico dell’editoria scolastica si estende dal mese di marzo/aprile, quando prende avvio la progettazione dei libri di testo, fino al mese di gennaio/febbraio successivo per il manuale e la guida dell’insegnante e fino al mese di luglio/agosto per il corredo digitale.*” (Alfieri, Vigiani 2016, p. 69).

Nella fase di pianificazione del manuale a stampa, si prendono in considerazione degli elaborati già compiuti, chiamati *deliverable* e successivamente è necessario elaborare tutte le attività che bisogna svolgere per ottenerli, ovvero: stesura del testo e il suo editing, ricerca di immagini, impaginazione, correzione della prima bozza e controllo della seconda ed inserimento delle correzioni nella seconda bozza. In questo modo si conosceranno nel dettaglio tutte le fasi di lavorazione e le attività da svolgere così da poter prevedere il tempo necessario per portare a termine tutte le fasi di lavoro. In questo modo si potrà costruire un calendario di lavorazione del manuale.

Una volta avviata la stesura del manoscritto il ruolo del redattore esecutivo assume una funzione importante poiché svolge molte funzioni fondamentali, quali: rivedere il testo dell’autore sul piano contenutistico e formale; predisporre un file ottimizzato per l’impaginazione; trasmettere le giuste indicazioni ai ricercatori iconografici; rivedere i disegni degli illustratori; rivedere le bozze del manuale e le sue correzioni ed inviare il materiale all’impaginatore. Nella fase di editing sostanziale il redattore dà rigore, comprensibilità e fruibilità al testo tenendo conto di alcuni aspetti fondamentali. Primo fra tutti le informazioni trasmesse: l’autore deve garantire che le informazioni siano attendibili, fra di loro concordanti e utili ai fini dell’insegnamento. In secondo luogo la coerenza del testo, che si realizza quando ogni frase del testo contribuisce a puntualizzare l’informazione complessiva. Il terzo elemento è la coesione del testo, ovvero il risultato della connessione sintattica e semantica dei componenti testuali. Il quarto aspetto da tenere in osservazione sono le scelte linguistiche: il linguaggio deve essere adatto al grado di scuola a cui si rivolge, limitando la complessità, senza appiattare lo stile dell’autore. Questo si ricollega al quinto punto, ovvero al lessico specialistico, poiché l’apprendimento delle materie di studio passa anche dal lessico specifico della disciplina. Infine il giusto equilibrio tra informazioni ed esercizi. Il redattore dovrà anche occuparsi della coerenza delle prove di verifica, strutturate per mezzo di svariate modalità di porre i quesiti e revisionare le note e le voci di glossario. Ugualmente dovrà occuparsi delle sintesi e le mappe concettuali per comprendere se sono coerenti con il testo a cui fanno riferimento. La fase dell’editing tecnico invece, è la fase in cui si lavora più in superficie: nello specifico si fa riferimento alla correzione delle regole ortografiche, errori di battitura, all’utilizzo corretto delle maiuscole e a tutto ciò che fa parte del lato grafico e tipografico della scrittura.

Terminate queste fasi il redattore procederà alla revisione approfondita della bozza, verificando la pertinenza delle immagini e la loro adeguatezza in termini di dimensioni e la correzione di inestetismi grafici. Corretta la bozza, verrà inviata all'impaginatore che inserirà le correzioni e successivamente si trasmette alla redazione la seconda bozza. Dopo aver esaminato le ultime bozze le sezioni del manuale ritornano in mano dell'impaginatore che inserisce le correzioni finali, mette da parte il file dell'impaginato in attesa di poterli unire e generare il pdf per la stampa dell'intero volume.

A questo punto si potrà inviare la copia ottimizzata per la stampa alla tipografia, che trasmetterà alla casa editrice la prova cianografica, ovvero una prova di stampa in scala 1:1 che rispecchia fedelmente l'aspetto che avrà il libro stampato, ma su carta comune e senza corrispondenze cromatiche; successivamente verrà fatta anche la stampa di prova colore. Un rappresentante della casa editrice validerà le copie e la loro conformità all'elaborato uscito dal processo di lavorazione. Quando la cianografica sarà in ordine il redattore responsabile darà la sua approvazione per la stampa, apponendo su ogni segnatura la data e la firma: questo è il passaggio finale che viene definito "visto si stampi", che sancisce la vera e propria conclusione del processo editoriale del manuale cartaceo.

3.2.3 Progettazione, pianificazione e redazione del corredo digitale

Prima di ripercorrere le tappe di costruzione del corredo digitale di un libro di testo è necessario chiarire il significato di un termine tanto comune, quanto complesso. Cosa significa interattività? Secondo Jensen (1998) è *"la misura della potenziale capacità di un medium di lasciare che l'utente eserciti un'influenza sul contenuto e/o sulla forma della comunicazione mediata"*. Ciò significa che tramite una reazione, il canale adatta l'informazione alle richieste del destinatario. Nel caso dei libri digitali o dei contenuti interattivi per apprendere, ci si riferisce a tutta quella serie di contenuti che presuppone l'interazione con l'utente, si pensi a giochi virtuali, carte ed esercizi interattivi, o realtà virtuali.

Il libro digitale interattivo può essere considerato come l'evoluzione di quello cartaceo; esso è formato da due componenti fondamentali:

- “- il contenuto, cioè le pagine interattive navigabili e con icone che attivano i contenuti digitali integrativi;
- il contenitore, cioè l'applicazione che consente la fruizione del libro digitale con gli strumenti di lavoro e didattici integrati.” (Alfieri, Vigiani, 2016, p. 32)

Il libro digitale si può sfogliare e all'interno delle sue pagine le icone segnalano la presenza di un contenuto integrativo attivabile al clic; le stesse icone sono presenti anche nella versione cartacea, per creare continuità tra carta e digitale.

Gli strumenti che si attivano cliccando sulle icone sono solitamente penne, matite, evidenziatori, che permettono di sottolineare e scrivere sul testo come se si prendessero appunti su quello cartaceo. Molti libri mettono a disposizione la visualizzazione del testo in forma “liquida”, ovvero un formato più accessibile caratterizzato dalla capacità del testo di adattarsi alla grandezza dello schermo e dalla possibilità di scegliere il testo del carattere ad alta leggibilità, oltre alla possibilità di attivare la sintesi vocale per l’ascolto di ciò che è scritto.

Come illustrano gli autori Alfieri e Vigiani nel manuale che aiuta a fare luce sui processi di creazione dei libri di testo misti, generalmente gli editori affidano ai redattori digitali la realizzazione di contenuti a bassa o media interattività, mentre commissiona ad enti esterni la produzione di contenuti più complessi. La fase di progettazione dei contenuti digitali avviene sempre in sinergia con la progettazione del manuale a stampa, l’obiettivo è quello di integrare ed espandere ciò che è presente sul libro cartaceo. Infatti il lavoro che avviene nella realizzazione del corredo digitale è più soggetto a libertà creativa, poiché a livello digitale si possono sviluppare argomenti in un modo espandibile, che sulla carta non sarebbe possibile per ragioni di spazio. Il redattore digitale svolge la parte iniziale di analisi delle espansioni digitali di altri editori e di analisi delle esigenze emerse dal dialogo con docenti. Successivamente il lavoro si suddivide in macro e microprogettazione.

La macroprogettazione è la fase iniziale, che comprende il brainstorming che definisce le linee guida per le fasi successive e come verrà organizzato il corredo digitale del libro. Quando viene creata l’unità campione cartacea, vengono identificati i contenuti digitali da abbinare al testo, per ottenere un format che si replicherà a tutte le unità del testo (ad esempio un video introduttivo all’inizio di tutte le unità). In questo modo, sulla base del timone del manuale, si potrà prevedere quanti oggetti digitali dovranno essere creati. A questo punto si passa alla microprogettazione che definisce i dettagli decisi nella macroprogettazione: si definiranno per esempio i dettagli dei contenuti, il loro titolo la loro tipologia, gli obiettivi didattici connessi. Alla fine di questa fase il redattore digitale redige un documento progettuale che sintetizza ciò che è stato deciso fino a questo punto. A differenza della fase di progettazione del manuale a stampa, in questa fase non viene definita la grafica degli oggetti, che verrà successivamente stabilita dai collaboratori designati al compito. A questo punto verrà creato dal redattore e l’autore un indice dettagliato degli oggetti multimediali e interattivi e dei contenuti extra. Definito questo indice, si procederà alla microprogettazione sulla base dell’unità campione. La parte di pianificazione della produzione digitale è analoga alla fase di pianificazione cartacea, per creare le fasi di lavoro è necessario tenere conto della complessità degli oggetti digitali da creare e soprattutto tenere conto che i contenuti che sono speculari al manuale devono essere prodotti necessariamente solo dopo che è stato messo a punto il corrispondente cartaceo.

Inoltre è necessario tenere conto delle operazioni di verifica e correzione dei contenuti, che nell'ambito digitale richiedono tempo.

Nella fase di redazione del corredo digitale è importante realizzare oggetti che siano abbastanza neutri da poter essere riutilizzati così come sono o con l'aiuto di piccole modifiche; gli oggetti digitali infatti, per mezzo della metadattazione e dell'archiviazione vengono catalogati e conservati in un DAM aziendale, in modo da poter essere ricercabili e utilizzabili in futuro.

Anche nella produzione digitale viene realizzato un timone, che contiene indicazioni dettagliate sulla produzione, serve al redattore digitale per precisare quanti contenuti dovranno essere realizzati. Il fine è quello di creare un *learning object* (LO), un'unità di contenuto di apprendimento e, per produrli, la casa editrice se non dispone di strumenti di autoproduzione, si rivolge a sviluppatori esterni. Per la produzione dei LO è fondamentale produrre uno *storyboard*, ovvero la rappresentazione grafica e la descrizione testuale dei contenuti e delle loro funzioni interattive. Nel caso ci si affidi ad un produttore esterno, lo storyboard verrà inviato al fornitore insieme ai materiali necessari per il montaggio. Sulla base dello storyboard il fornitore creerà delle versioni dell'oggetto, che verranno sottoposte al controllo del redattore, che deciderà se continuare a modificare l'oggetto tramite altre versioni beta. Una volta approvato il contenuto il redattore archiverà l'oggetto, lo inserirà nel timone e attenderà di inserirlo nel pacchetto del libro digitale.

Per la creazione di oggetti a medio-bassa complessità, solitamente le case editrici affidano al redattore il compito di realizzarli, tramite *authoring tool* messi a disposizione dall'azienda; le fasi di produzione sono simili a quelle dei LO, ma più semplici perché avvengono all'interno della casa editrice e quindi non necessitano del passaggio di consegna e correzione tra redattore e fornitore esterno. Una volta che i singoli elementi sono pronti e validati si procede al montaggio dei libri digitali e dei contenuti interattivi; a discrezione delle case editrici questo passaggio avviene per mezzo di un'azienda esterna, oppure attraverso l'utilizzo di CMS. Quest'ultima è una piattaforma online, un "banco di lavoro" per l'aggregazione di tutti gli elementi del corredo digitale. Una volta avvenuto il montaggio, avverrà il controllo delle varie beta, fino all'approvazione di quella definitiva; ricevuto l'ok del team che lavora al cartaceo, si può dare il via alla pubblicazione.

3.3 Un'indagine di due proposte editoriali: i manuali a stampa

Nel corso di questo capitolo è stata ripercorsa la storia del libro scolastico ed è stato illustrato lo stato attuale del libro di scuola, che lo colloca ancora tra i principali strumenti didattici che accompagnano gli insegnanti e i bambini di tutte le scuole d'Italia. È stato ripercorso l'iter di lavoro che vi è dietro alla produzione ed ideazione del libro di testo, ciò dimostra che testo scolastico è il risultato di un

processo lavorativo e creativo di persone che lavorano in sinergia, all'interno di un mercato che opera stando al passo con le direttive ministeriali, con le nuove metodologie didattiche, cercando dunque di soddisfare numerosi esigenze e punti di vista differenti. Dal punto di vista del ruolo che il libro si è guadagnato all'interno della vita scolastica, come scritto nel primo paragrafo, si può asserire che il libro per come lo conosciamo oggi ha compiuto un lungo percorso prima di arrivare ad essere così efficiente dal punto di vista interdisciplinare, prima di ricoprire tutti i saperi e gli obiettivi disciplinari che si affrontano a scuola e prima di arrivare ad essere uno strumento così utilizzato nella sua interezza e versatilità. Sempre facendo riferimento alle tappe della storia del libro di testo, si può notare quanto il libro della scuola primaria abbia sempre ricoperto un ruolo fondamentale, se si pensa alla situazione di analfabetismo che è stata citata precedentemente, è chiaro che il primo step da affrontare doveva essere quello del primo ciclo di istruzione, quello che doveva insegnare le abilità di base per l'alfabetizzazione, ovvero la scuola elementare. Questo colloca il dibattito sull'utilizzo del libro principalmente dal punto di vista di questo grado scolastico. Proprio nel descrivere il ruolo del libro negli anni dell'alfabetizzazione del popolo italiano nel corso dell'Ottocento, è stato visto che il libro utilizzato nelle scuole, al centro del excursus che è stato compiuto, era il libro di lettura: strumento che doveva educare gli alunni attraverso letture che avevano lo scopo di sensibilizzarli a livello civico, che avevano l'obiettivo di educare i bambini in quanto cittadini. In base a questo è stato scelto di compiere un'indagine che comprendesse proprio i libri di testo di lettura della scuola primaria, proprio perché la lettura è sempre stata valorizzata come primo strumento di alfabetizzazione, ma soprattutto è ciò che permette agli studenti di immergersi in un mondo delle storie. È stato affrontato quanto le narrazioni siano importanti dal punto di vista antropologico per l'uomo, quanto siano rilevanti dal punto di vista della formazione della propria personalità e di quanto i processi di lettura abbiano bisogno di essere curati dal punto di vista didattico, per far sì che si possa garantire il giusto processo di comprensione del testo. Nei paragrafi successivi perciò, verranno analizzati due libri di testo di italiano, in particolare il volume dedicato alla lettura, della classe quarta della primaria.

La scelta della classe di riferimento è stata dettata dal fatto che proprio in vista della quarta primaria i docenti scelgono il nuovo libro che accompagnerà la classe fino alla quinta. Come veniva espresso precedentemente, nell'ultimo biennio della scuola primaria avviene un cambio sostanziale: i libri di testo sono diversi da quelli del primo triennio, si adeguano infatti alle crescenti competenze che i bambini hanno acquisito fino a quel momento; inoltre sono gli anni in cui gli studenti hanno completamente consolidato le abilità di lettura e si dedicano a testo più ampi, acquisendo un gusto di leggere e affrontano varie tipologie di testi differenti.

Per queste ragioni l'attenzione dei successivi paragrafi si rivolgerà all'analisi di due libri di testo: il primo "Tante voci – per far fiorire le idee" di Antonella Capetti e Marta Vitali della casa editrice Sanoma, linea "Crescere insieme – Lang"; il secondo "La bottega delle storie" di Emanuela Bramati, della casa editrice Mondadori Education. Entrambi sono testi in uso nell'anno scolastico 2025/2026, ma "Tante Voci" è stato pubblicato per la prima volta nel 2024.

L'analisi del libro a stampa avverrà secondo l'osservazione di alcuni parametri, quali:

- **Impianto macro-strutturale e architettura editoriale:** organizzazione dei contenuti ed efficacia dell'apparato iconografico. Si strutturerà nell'analisi della suddivisione in unità tematiche e osservazione dell'utilizzo delle immagini.
- **Apparato di guida all'analisi del testo e valutazione delle competenze:** strategie di analisi testuale e strumenti di verifica di comprensione. Avverrà un'osservazione delle rubriche legate ai testi e la tipologia di domande proposte per certificare il processo di comprensione.
- **Strategie di promozione della lettura e intertestualità:** motivazione al piacere della lettura e apertura a percorsi extra-testuali. Si indagheranno le sezioni dedicate allo stimolo alla lettura oltre il libro di testo e la presenza di collegamenti che rimandino ad altre letture o approfondimenti.
- **Selezione antologica:** criteri di scelta dei testi inseriti. Verranno analizzate le tendenze di scelta dei testi appartenenti al mondo della letteratura dell'infanzia.
- **Accessibilità, inclusione e supporti compensativi:** progettazione inclusiva e strumenti di sintesi. Si ripercorreranno le metodologie adottate rispetto agli strumenti per l'inclusione disponibili e la presenza di mappe concettuali e schemi riassuntivi.
- **Educazione civica e trasversalità:** tematiche di cittadinanza attiva e di rapporto con la realtà. Analisi dell'inserimento di tematiche trasversali che tocchino argomenti di educazione civica e episodi che gli alunni possano ricondurre alla vita reale.

3.3.1 Analisi del manuale scolastico di lettura "Tante Voci" di Antonella Capetti e Marta Vitali.

Impianto macro-strutturale e architettura editoriale

Il manuale dedicato alle letture di "Tante Voci" si trova all'interno di un sussidiario dei linguaggi che comprende anche il volume di grammatica con eserciziario, un inserto di poesia e arte, un manuale dedicato interamente alle mappe concettuali della disciplina e il libro dedicato alla scrittura e al riassunto.

Da come si evince dalla guida per l'insegnante che accompagna il libro di testo, le autrici hanno elaborato questo progetto per fare in modo che gli alunni potessero, attraverso questo libro riflettere su se stessi e sugli altri attraverso il rispetto, l'attenzione e l'apertura al mondo. Le autrici infatti spiegano:

“Per questo ci siamo immaginate ogni capitolo come una giustapposizione di due termini opposti: non perché fosse necessario scegliere tra ciò che giusto e ciò che è sbagliato [...], ma perché da ogni capitolo emergessero diverse possibili declinazioni, sfumature di significato, accezioni dello stesso tema, attraverso le voci delle grandi autrici e dei grandi autori della letteratura.” (Capetti, Vitali, Tante Voci – Il progetto, p. 10, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino)

Il manuale infatti è organizzato in 7 unità (più un'unità iniziale introduttiva), dedicate a binomi tematici che guidano la scelta antologica e sui quali si invitano bambini e bambine a riflettere. In ogni capitolo si analizzano anche una o più varie tipologie testuali scelte per l'aderenza al tema. Nello specifico, l'indice viene strutturato in questo modo:

Classe quarta	
Temî	Generi o tipologie testuali
Realtà o fantasia?	Racconto realistico Racconto fantastico
Felice o triste?	Diario Lettera
Paura o coraggio?	Racconto di avventura
Bello o brutto?	Testo descrittivo
Parole o silenzio?	Testo poetico
Dentro o fuori?	Testo informativo
Insieme o da soli?	Testo regolativo

Figura 5: Tabella p.10, Tante Voci, guida per l'insegnante, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torin

Come si può vedere, per esempio l'analisi di pagine di diario o di lettere si addicono perfettamente ad affrontare tematiche legate alle emozioni, e quindi il riferimento all'opposizione tra felicità e tristezza. Lo stesso succede con il racconto di avventura e il binomio paura/coraggio e così via. Ogni unità si apre con una doppia pagina che introduce il tema, attraverso la domanda e le risposte di bambini di 9 anni a queste grandi tematiche.



Figura 6: pp. 12-13, *Tante Voci- Letture, Capetti e Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino*

In questo modo le autrici intendono dare spazio, non solo alle voci della letteratura dell'infanzia, ma anche a quelle degli alunni: la lezione infatti, può essere aperta attraverso questa domanda, che può diventare stimolo per una conversazione sul tema, spingendo i bambini alla riflessione metacognitiva, al racconto di sé e delle proprie esperienze, che possono essere un grande appiglio per loro durante la lettura di un brano che coinvolge numerosi aspetti emotivi. Nella guida per l'insegnante le autrici esprimono inoltre il criterio di scelta dei brani proposti in successione alle prime pagine che stimolano il dibattito all'inizio di ogni unità: sostengono infatti che i brani inseriti dopo le pagine illustrate in Figura 2, siano testi che affrontano il tema da diversi punti di vista e che sono stati scelti in base alla loro difficoltà variabile, alle diverse tipologie testuali e cercando di porre un certo equilibrio tra i grandi classici e testi contemporanei.

Per la presentazione delle varie tipologie testuali molti brani sono presentati secondo uno schema ricorrente: il primo brano di esempio di ogni genere viene presentato da una sorta di "carta d'identità" che ne individua le caratteristiche formali.

Si contraddistingue attraverso l'immagine della penna stilografica e dal titolo che comincia con la parola "SCOPRO"; nella pagina a fianco viene posizionato un paragrafo intitolato "In poche parole" che riepiloga velocemente le caratteristiche del genere.

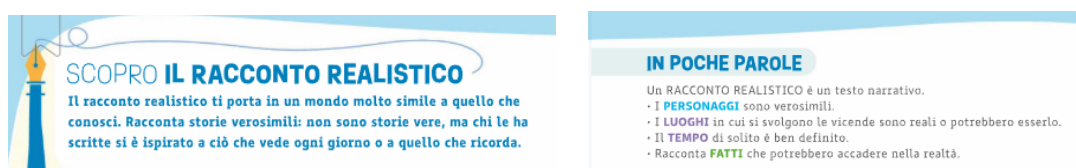


Figura 7: p. 18-19, *Tante Voci-Lettere, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino*

Attraverso questi inserti il piccolo lettore può affrontare il brano proposto di seguito tenendone presenti le caratteristiche strutturali: il modalità scelta contraddistinta da breve descrizione ed elenco puntato delle componenti principali del testo, favoriscono l'approccio diretto con l'informazione che si vuole trasmettere; la sua posizione (sopra al brano di introduzione) permette la fruizione di queste informazioni in qualsiasi momento. Successivamente al brano che introduce un genere testuale viene posizionata una mappa concettuale, che riprende la struttura del paragrafo "In poche parole" e da completare con le componenti del testo appena letto. Questo favorisce la messa in pratica di ciò che si è letto: una volta conosciute le componenti del testo, è possibile andare a trovarle nel brano appena letto, per stimolare la ricerca delle informazioni utili nel testo e per me toccare con mano le parti che lo compongono. Nel corso dell'unità, in altri brani presentati in base alla tipologia testuale a cui appartengono, viene riutilizzata la presenza della rubrica "Scopro", contrassegnata dall'immagine della penna stilografica, per aggiungere informazioni riguardo alla tipologia testuale che sta trattando il capitolo, che vengono estratte dal brano che il lettore ha appena letto. In questo modo l'acquisizione delle conoscenze sulle diverse tipologie di testi, diventa attiva: gli alunni possono scoprire le caratteristiche del testo, mentre ne fanno esperienza; questo permette all'apprendimento di diventare maggiormente significativo.

In ogni capitolo tematico è stato inserito uno spazio dedicato alla lettura ad alta voce, intitolato appunto "A voce alta": attraverso la lettura del QR code presente in pagina si può accedere all'audio delle lettura da parte dell'autrice stessa, oppure è possibile trovare il testo da leggere agli alunni in classe all'interno della guida; in questo modo si può proporre un'attività di ascolto e comprensione in classe, da collegare con le attività di scrittura proposte dal libro.

L'autrice si esprime al riguardo in questo modo:

"Leggere ad alta voce in classe significa creare un ambiente di apprendimento inclusivo, che mette tutti nelle stesse condizioni e permette a ciascuno di soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario. La lettura ad alta voce contribuisce alla costruzione della relazione con l'adulto e tra i pari, perché crea legami tra chi legge e chi ascolta e, attraverso l'identificazione con i personaggi, avvicina all'altro e al diverso da sé e sviluppa l'empatia. Inoltre, arricchisce il lessico migliora la sintassi, aiuta a trovare il proprio stile anche nella scrittura; [...] La pratica dell'ascolto di testi letti dall'insegnante, inoltre, realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, come suggeriscono le Indicazioni Nazionali alimenta il piacere di leggere." (Capetti, Tante Voci – Il progetto, p. 19, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino)

Alla fine di ogni unità viene proposto un racconto completo d'autore, la sezione dedicata viene nominata infatti "Un racconto dall'inizio alla fine"; il brano è scritto in carattere ad alta leggibilità, così che tutti gli alunni possano avere accesso al piacere di leggere una storia per intero. Per quanto riguarda la struttura grafica del libro, si può subito notare quanto risulti accattivante: nei libri di scuola primaria questo è un aspetto molto importante, il libro deve risultare alla vista piacevole e attraente. In copertina troviamo colori tenui, predominano l'azzurro e l'arancione che donano tranquillità, ma anche solarità. I caratteri utilizzati rendono i testi chiari e semplici dal punto di vista visivo e il rapporto con le immagini inserite rende il percorso di lettura lineare. Ogni narrazione è accompagnata da un'illustrazione che fa da contorno al testo, come se lo incorniciasse. Le immagini suscitano interesse rispetto al brano che verrà proposto e rappresentano la storia in modo coerente. Oltre a queste illustrazioni, come visto in Figura 2, vengono utilizzate immagini realistiche (fotografie) di bambini, nelle pagine in cui vengono riportate le "voci" di bambini rispetto ai temi proposti, questo enfatizza e pone l'accento sul fatto che rappresenti un dialogo vero tra persone, in cui gli alunni possano identificarsi.

Apparato di guida all'analisi del testo e valutazione delle competenze

Ogni pagina che propone un brano contiene una serie di rubriche che propongono riflessioni o attività correlate ai testi. Questi inserti vengono contraddistinti da un colore che li caratterizza, così da facilitare la loro riconoscibilità.

Nell'angolo in alto a sinistra di ogni brano antologico si trova una vignetta di colore arancione intitolata "La tua voce" (Figura 4) che, grazie alla sua forma, richiama il concetto del dialogo, ancora una volta il poter esprimere la propria voce: infatti in questi inserti le autrici hanno inserito una serie di domande stimolo per avviare una conversazione sul tema proposto dal brano, che può avvenire prima della sua lettura.

In questo modo gli alunni possono entrare familiarizzare con uno degli aspetti della storia prima di averla letta, possono esprimere la propria opinione personale, dando voce ai propri pensieri.



Figura 8: p. 26, 27, *Tante Voci-Lettere*, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Attraverso queste domande, oltre a creare un pensiero personale su un determinato argomento sviluppando il pensiero critico, è possibile riflettere su temi legati alla storia che si sta per leggere: sono infatti domande che stimolano il pensiero a proposito della tipologia di testo proposta. Questo tipo di riflessione pre-lettura predispose la classe al lavoro che si sta per svolgere e aiuta la comprensione del testo, poiché concorre a creare delle aspettative coerenti rispetto a ciò che si sta per leggere. Alla fine del brano le rubriche “Far fiorire le idee” (Figura 4), contraddistinte dal colore verde, permettono di tornare sulla domanda iniziale e di approfondirla. Ciò permette agli alunni di esprimere nuovamente la propria opinione, in relazione a ciò che hanno letto: interessante sarà comprendere se, dopo la lettura della storia, loro abbiano cambiato idea o se, hanno modo di affinare il proprio pensiero al riguardo di un argomento.

Un'altra rubrica è quella denominata “Comprendere”, contraddistinta dal colore arancione, che propone una serie di domande ed esercizi specifici per la comprensione di ciò che è stato letto.

COMPNDERE

●●● Completa lo schema. La bambina che racconta la storia si chiama Lisa.

NOME DA BAMBINA	Lisa
NOME DA PRINCIPESSA

●●● Rispondi alle domande.

- Dove si trovano le bambine?
- Perché le bambine decidono di baciarlo?
- Che cosa stanno facendo?
- Lo baciano entrambe?
- Chi acchiappa il ranocchietto?
- Che cosa accade alla fine?

●●● Adesso usa le domande e le risposte per raccontare a voce che cosa accade in questa storia. Aggiungi le parole che ti servono.

Figura 9:p. 27 , Tante Voci-Lettere, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Come si può evincere dalla Figura 5, le domande e le attività proposte sono di vario tipo: in alcune pagine sono proposte solo delle domande a risposta aperta, in altre a completamento o a risposta chiusa. La linea comune tra i quesiti è che si contraddistinguono dal fatto che le domande aperte fanno riferimento a informazioni deducibili dal testo, oppure stimolano il processo inferenziale, facendo riferimento ad informazioni non direttamente deducibili dal testo. Come descritto nei precedenti capitoli il potenziamento delle capacità inferenziali è molto importante nel processo di comprensione e ciò può avvenire attraverso una serie di domande stimolo che centrino proprio lo snodo inferenziale del testo. In altri inserti della rubrica “Comprendo” si possono trovare esercizi di rielaborazione dell'intero testo, per esempio attraverso il riordino delle sequenze testuali, che permettono agli studenti di compiere una riflessione metacognitiva sul testo letto. Un'altra tipologia di domanda che si può trovare in questa rubrica è quella che propone un lavoro pratico sul testo: alcune domande chiedono di sottolineare nel brano alcuni punti di snodo inferenziale, chiedendo al lettore per esempio in quale riga del testo si può evincere un passaggio fondamentale per la comprensione.

Riconoscibile dal colore azzurro, in alcune pagine si può trovare la rubrica “Riflettere sulle parole”: angoli in cui stimolare la riflessione linguistica, con particolare attenzione all’ampiamiento del lessico e all’utilizzo del lessico adeguato per esprimersi.

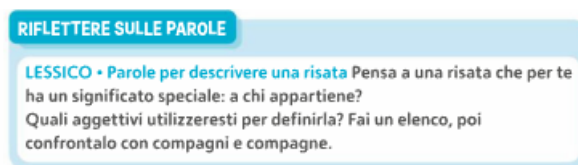


Figura 10: p. 56, *Tante Voci-Lettere*, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Come si può vedere dall’esempio in Figura 6, l’intento di questi inserti è quello di stimolare un pensiero critico sul lessico appropriato per definire e descrivere diverse situazioni. Molte altre domande invece sono poste per riflettere sui termini specifici che emergono dal brano e che possono essere poco familiari per gli alunni, poiché magari appartenenti a campi specifici e ambiti in che sono al di fuori delle loro conoscenze. In altri casi l’esercizio invita il lettore a sottolineare i termini di cui non conosce il significato ed è ricorrente l’invito all’utilizzo del vocabolario per scoprirlo. La riflessione sulla lingua è uno degli aspetti più volte citati nelle Indicazioni Nazionali, perciò è importante stimolare questo ambito attraverso stimoli che invitino gli studenti all’utilizzo e alla conoscenza di diversi modalità di espressione.

In alcune pagine si possono riscontrare due rubriche legate alla scrittura, contraddistinte dal colore lilla per l’inserto “Scrivere” e il colore rosa per “Riassumere”.

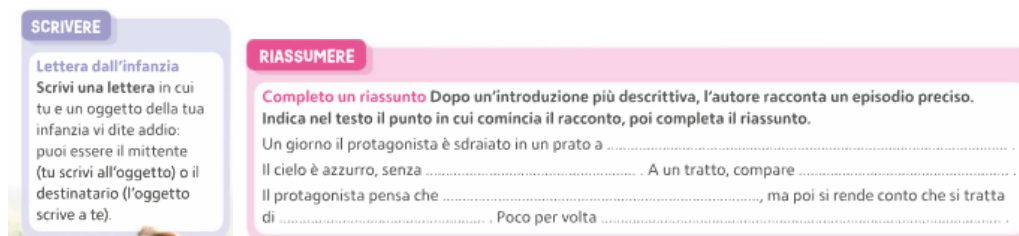


Figura 11: p. 57 e 117, *Tante Voci-Lettere*, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Come si può osservare dalla Figura 7, la rubrica dedicata alla scrittura propone stimoli di scrittura creativa, che si possono ricollegare al testo appena letto e che ricalcano i modelli di tipologia testuale che si affrontano nella parte di scrittura nella disciplina di italiano; anche in questa rubrica si nota quanto spazio venga dato all’opinione e ai pensieri dei bambini, che spesso sono invitati ad esprimere ciò che provano, nell’ottica di descrivere e dare forma concreta alle loro emozioni. Nella rubrica dedicata al riassunto invece, si possono trovare spunti per la creazione di riassunti guidati attraverso esercizi a completamento, oppure di divisione in sequenze del testo.

Si presentano dunque come esercizi propedeutici, che incrementano e guidano verso la consolidamento della competenza del riassumere un testo.

Un'ultima rubrica, contrassegnata dal colore azzurro e blu, è quella denominata "Analizzo", che propone una serie di domande utili ad un primo approccio di analisi del testo. Le azioni messe in atto da queste rubriche fanno sì che gli alunni possano misurarsi e mettersi a contatto con le proprie competenze di comprensione e di manipolazione testuale; il manuale però propone verifiche intermedie e finali, volte alla valutazione delle competenze di comprensione del testo e all'acquisizione dei generi e tipologie testuali. All'interno del manuale si possono trovare le sezioni contraddistinte da una linea di colore verde posta nella parte superiore della pagina, denominata "Mi metto alla prova".

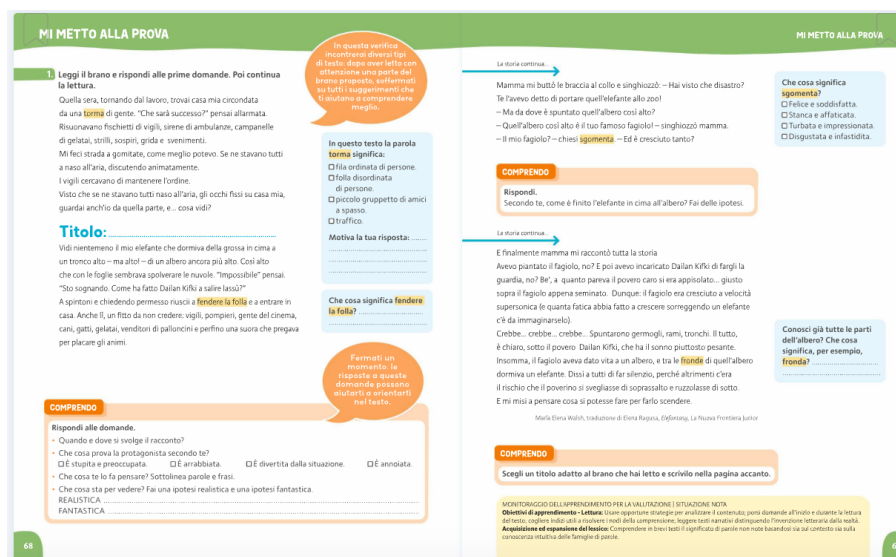


Figura 12: p. 68-69,, Tante Voci-Lettere, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

In queste pagine, come si può notare dalla Figura 8, vengono predisposte delle verifiche intermedie strutturate sulla base di domande che stimolino la riflessione inferenziale e la manipolazione del testo. Nella seconda pagina nel rettangolo di colore giallo, si trovano gli obiettivi di apprendimento di quella prova di verifica utili per avere ben presente le competenze che l'insegnante sta valutando. In molti casi, come quello proposto in Figura 8, le domande non sono poste solo alla fine del testo, ma anche in fase intermedia: questo spesso aiuta a sciogliere nodi inferenziali, che permettono al bambino di procedere con la lettura avendo tratto le giuste conclusioni di fronte ad argomentazioni non esplicitate. Ricorre, come si può notare dall'immagine, l'utilizzo della già citata finestra "Comprendo", che propone domande di riflessione testuale. All'interno della guida per l'insegnante invece sono presenti numerose schede di verifica intermedia, composte da altri brani corrispondenti alle varie tipologie testuali, accompagnate da una serie di domande, alcune denominate in questo modo:

- “Esploro il racconto”: che pone domande di ricerca delle informazioni nel testo;
- “Leggo e capisco”: domande che si riferiscono alla comprensione di parti note del testo;
- “Leggo tra le righe”: domande che trovano risposta attraverso la comprensione di inferenze, ovvero attraverso snodi del racconto da dedurre.

Le verifiche finali proposte dalla guida didattica ricalcano il modello proposto dalle prove INVALSI, il brano è contraddistinto dalla numerazione delle righe e propone domande divise in categorie, quali: domande per le competenze lessicali, domande dedicate alle competenze ortografiche, quesiti di competenze morfologiche e sintattiche. In questo modo i bambini possono esercitare le proprie abilità in vista delle prove INVALSI, che affronteranno nella classe quinta e possono esercitare non solo competenze legate alla comprensione, ma anche abilità legate ad ogni ambito della disciplina di italiano.

Strategie di promozione della lettura e intertestualità

Nei capitoli precedenti è stato trattato l’argomento del piacere alla lettura e di quanto sia importante creare un ambiente che favorisca un approccio positivo alle storie. Un libro di lettura allora può ricoprire un ruolo importante in questo e configurarsi come uno strumento che faccia da stimolo, proponendo libri e suscitando l’interesse per questi ultimi. In “Tante Voci” si possono trovare molti riferimenti alla volontà di stimolare gli utenti alla lettura.

Nelle prime pagine del manuale le autrici propongono un’introduzione che presenta quello che definiscono “Il libro dei libri”, ovvero il libro di lettura che contiene storie di altri libri; in questa sezione vengono spiegate le componenti di un testo: il titolo, gli autori, gli illustratori, le case editrici. Successivamente vengono proposte due pagine che spiegano i luoghi in cui si possono trovare i libri e le loro differenze (biblioteca, libreria e biblioteca di classe) e viene effettuata una proposta per la creazione della biblioteca di classe.



Figura 13: p. 6-7., Tante Voci-Lettere, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Come si osserva dalla Figura 9, le autrici propongono di recuperare libri in varie occasioni, siccome non tutte le scuole li possiedono, poi propongono indicazioni pratiche riguardo alla sua organizzazione in termini di spazio e in termini di sistemazione dei libri. Questo potrebbe essere il giusto stimolo per creare una biblioteca in una classe che non ne sia ancora fornita, che possa fare in modo di avvicinare i bambini alla lettura stimolando la loro curiosità, rendendoli partecipi e protagonisti di un progetto portato avanti da loro stessi.

L'intento di stimolare i ragazzi alla lettura e all'approfondimento è reso concreto dalle rubriche intitolate "Scelto per voi": a lato di alcuni brani tratti da libri, viene proposto il libro da cui è stata estratta la storia. La finestra propone l'immagine del libro, accompagnata da qualche riga di presentazione e il nome dell'autore o autrice: la decisione di inserire la copertina del libro è congeniale rispetto allo stimolo alla scelta di quest'ultimo; è risaputo infatti quanto l'aspetto esterno del libro, specialmente di quelli rivolti all'infanzia, possa essere uno stimolo a catturare l'attenzione dell'utente che poi decida di comprarlo. Inoltre queste rubriche sono accompagnate da un QR code che rimanda ad una scheda di presentazione del libro, presente anche sulla guida dell'insegnante, che ne illustra la trama, spiega il perché è stato scelto e proposto questo libro e lo collega ad altri testi. In questa parte il libro proposto viene ricollegato a: altri testi dello stesso autore, ad altri libri che trattino argomenti simili e ad albi illustrati inerenti al tema. In questo modo non viene presentata solo una possibilità, ma ne vengono proposte molteplici, che possano più facilmente incontrare i gusti di un pubblico eterogeneo.

Per favorire un arricchimento che non sia solo dedicato allo stimolo alla lettura il libro molto spesso propone un collegamento con strumenti differenti che narrano storie.



Figura 14:p. 77 e p. 119, *Tante Voci-Lettere*, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

La rubrica “Oltre le parole” infatti propone la visione di film o l’ascolto di canzoni che siano inerenti con l’argomento trattato dal brano letto: si allargano gli orizzonti dunque, per trattare narrazioni attraverso media differenti, che coinvolgono il canale visivo e il canale dell’ascolto musicale. Ecco che quindi il manuale di lettura non è più un mondo chiuso in se stesso, ma diventa un canale di scoperta del mondo esterno e di tutti quei modi in un le narrazioni possono essere trasposte. Gli studenti e gli insegnanti hanno la possibilità di esplorare le narrazioni su più canali e di renderle esperienze che coinvolgono più sensi e svariati stili di apprendimento.

Selezione antologica

La selezione delle letture all'interno del volume “Tante Voci” pone al centro del progetto la qualità estetica e la densità semantica del testo. La scelta dei brani evidenzia una struttura costruita attraverso il ricorso sistematico al canone della letteratura per l’infanzia, attingendo a un repertorio di "Grandi Voci" che spaziano dai classici del Novecento ai contemporanei più affermati. Si riscontra una presenza significativa di autori che hanno segnato la storia della narrativa per ragazzi, come Italo Calvino, Gianni Rodari e Astrid Lindgren, le cui opere vengono proposte non come semplici esercizi di lettura, ma come occasioni di riflessione profonda. Accanto a questi, il manuale integra esponenti di rilievo del panorama contemporaneo come Bianca Pizzorno, Silvana Gandolfi, Roberto Piumini e Roald Dahl. L’obiettivo appare quello di esporre l’alunno a una varietà di registri e di stili narrativi differenti. La scelta antologica è inoltre strettamente legata ai binomi tematici che guidano il volume: il testo letterario non è funzionale solo al suo apprendimento, ma è inteso come uno "specchio" in cui il lettore può ritrovare sfumature emotive e filosofiche. Il volume si configura come una piccola biblioteca d’autore, dove la letteratura viene utilizzata per la sua capacità di resistere nel tempo e di offrire molteplici chiavi di interpretazione della realtà.

Accessibilità, inclusione e supporti compensativi

La maggior parte degli apparati di strumenti per l'inclusione scolastica sono contenuti solitamente nel libro digitale per ragioni pratiche di spazio, ma anche per la versatilità dello strumento digitale. In ogni caso troviamo alcuni accorgimenti anche nel manuale a stampa. Come citato precedentemente la grafica si presenta "pulita", rendendo l'accesso al testo piuttosto semplice. È stato già esposto l'accorgimento legato alla scrittura ad alta leggibilità: essa infatti viene utilizzata nella sezione "Un racconto dall'inizio alla fine". Lo stesso carattere viene impiegato nelle pagine "A voce alta", dedicate all'ascolto di una storia: gli esercizi di scrittura proposti sono tutti scritti in carattere di alta leggibilità. Le caratteristiche di questo tipo di carattere permettono di ridurre l'affollamento visivo che creerebbe ulteriori difficoltà in lettori con disturbi specifici dell'apprendimento, specialmente che riguardino la lettura. L'alta leggibilità differenziano i tratti tra le lettere simili, rendendole meno confondibili; lo spazio tra le lettere e le righe è più ampio così che la visione totale del testo sia sempre pulita. Nel manuale questo tipo di carattere viene utilizzato anche nella sezione in cui vengono spiegate le varie tipologie testuali: come illustrato precedentemente, nella sezione "Scopro" vengono inserite le caratteristiche principali del testo in questione (ad esempio il testo narrativo), poi ne viene subito proposto uno, che farà da riferimento per il completamento della mappa concettuale a fianco.

Figura 15: pp. 48-49, Tante Voci-Lettere, 2024, Capetti, Vitali, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Come si può vedere dalla Figura 11 in queste pagine viene proposto un racconto, in carattere ad alta leggibilità, si nota infatti che il font è di una grandezza leggermente migliore; l'utilizzo dei colori qui è fondamentale: ad ogni colore corrisponde una parte del testo, che verrà inserita nella mappa.

La mappa, oltre a contenere le informazioni necessarie per lo studio del genere testuale, contiene frasi a completamento che si riferiscono al brano, rendendo concreto e diretto l'apprendimento di queste informazioni. Queste pagine inoltre sono contraddistinte da un simbolo verde posizionato in alto a destra che riporta la scritta "Imparo facile", segno che sono pagine costruite con particolare attenzione all'aspetto inclusivo.

Educazione civica e trasversalità

La legge 92 del 20 agosto 2019 ha reso obbligatoria l'educazione civica in tutti gli ordini di istruzione, rendendola un insegnamento trasversale da compiere in almeno 33 ore durante l'anno scolastico e sviluppandola attraverso i principi di Costituzione, Sviluppo Sostenibile e cittadinanza Digitale. Nei libri di testo dunque troviamo riferimenti ed attività correlate a questo ambito, in particolare nel manuale "Tante voci" alcuni testi hanno come argomento centrale l'assunzione di buone pratiche che permettono a tutti di dare un contributo per il raggiungimento dei Global Goals (obiettivi di sviluppo sostenibile) proposti dall'ONU. Per questo le pagine dedicate all'educazione civica propongono temi che riguardano la storia dell'umanità e dell'acquisizione dei suoi diritti. In queste pagine vengono inserite due finestre in particolare: la prima denominata "Approfondisco" che descrive in modo dettagliato un avvenimento o un personaggio esemplare di cui si è parlato nel racconto; la seconda è quella chiamata "Buone pratiche-Educazione civica a scuola" che propone un parallelismo tra ciò che è stato letto nel brano e ciò che i bambini possono fare per mettere in pratica buone abitudini a scuola per rispettare l'ambiente e le persone che li circondano.

In questa sezione sono molto presenti i collegamenti a fatti realmente accaduti e a informazioni aggiuntive che i lettori possono approfondire, così da creare un'occasione di apertura sul mondo esterno e un'occasione di dialogo su molte tematiche attuali con gli alunni. Queste pagine, inoltre, si contraddistinguono per la presenza di fotografie e non di illustrazioni: questo crea ancora di più un aggancio con il reale: ciò che viene letto è probabilmente accaduto veramente o può avere un riscontro nella realtà di chi legge.

3.3.2 Analisi del manuale scolastico di lettura "La bottega delle storie" di Emanuela Bramati.

Impianto macro-strutturale e architettura editoriale

Il manuale dedicato alle letture de "La bottega di storie" si trova all'interno di un sussidiario dei linguaggi che comprende: quaderno dei laboratori (manuale per la scrittura), il libro di arte e musica, il manuale di grammatica con quaderno degli esercizi integrato.

“La bottega delle storie” mette al centro del proprio progetto l’importanza della lettura infatti secondo l’autrice “[...] non è solo un momento di contatto con mondi sconosciuti e immaginari che apre orizzonti, arricchisce la nostra mente e amplia il nostro sguardo, ma è anche un momento di conoscenza e di intimità con sé stessi.”(Bramati, Guida per l’insegnante del manuale “Bottega di storie”, p. 10, 2025. Mondadori Education, Milano). Questo libro propone un’impostazione laboratoriale che ha come obiettivo la scoperta delle varie tipologie testuali, stimolare il piacere alla lettura e la costruzione graduale delle competenze. Tra le caratteristiche ritenute punti di forza segnati nella guida per l’insegnante vengono citati i seguenti:

“Lettura di qualità

- Il progetto didattico fissa come obiettivo centrale del percorso la promozione della lettura di qualità e l’incontro con il testo letterario.
- Propone una ricca selezione di brani tratti anche da capolavori della narrativa per l’infanzia che hanno ottenuto premi letterari nei più prestigiosi concorsi di letteratura per ragazzi.
- Attraverso un’attenta selezione di storie, permette a tutti gli alunni e le alunne di affinare il gusto per il testo letterario e acquisire una conoscenza critica. [...]” (Bramati, Guida per l’insegnante del manuale “Bottega di storie”, p. 10, 2025. Mondadori Education, Milano)

Il libro di letture è costruito in parallelo a quello del laboratorio di scrittura, in modo da creare un’occasione di lavoro che mantenga un filo conduttore unico.

Tra le prime pagine del libro, dopo le prime che presentano al lettore il funzionamento del manuale, si possono trovare due pagine dedicate ad un momento di riflessione personale iniziale per l’alunno.

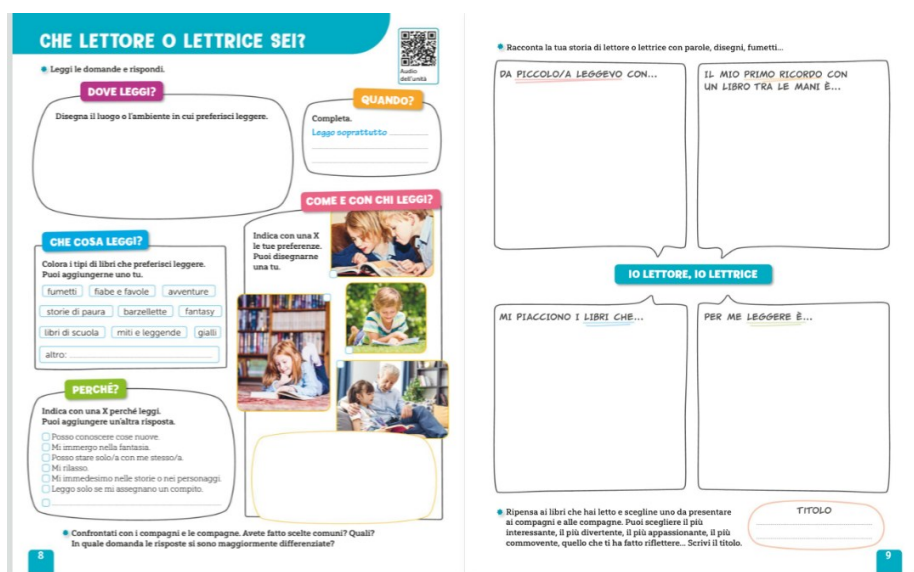


Figura 16: p. 6,7, Bramati, Bottega di storie”, 2025. Mondadori Education, Milano

Come si può osservare dalla Figura 12 in queste pagine l'autrice propone una riflessione metacognitiva sul rapporto con la lettura, molto utile allo studente per esprimere la propria personalità e riflettere, non solo su cosa ama leggere, ma anche sulle modalità in cui ama farlo (spazi, tempi e abitudini). Nei paragrafi posizionati nella parte inferiore della pagina si invitano gli studenti al confronto, che avviene attraverso la condivisione di come possano aver completato la pagina, ma attraverso un dibattito su libri letti da consigliare ai compagni. La lettura quindi diventa un'azione non solo intima, ma anche sociale di condivisione con l'altro.

Successivamente a queste pagine il manuale comincia presentando le varie tipologie testuali attraverso unità autonome ed esaustive, che l'insegnante può trattare in un ordine a sua discrezione; ogni unità è organizzata secondo uno schema ricorrente che verrà descritto di seguito. Ognuna di queste si apre attraverso un'unità su doppia pagina che ritrae un'immagine tratta da un albo illustrato, di forte impatto visivo ed emotivo, che stimoli curiosità e che attivi il processo induttivo alla scoperta e alla conoscenza. Attraverso la visione di questa immagine e alla riflessione guidata delle rubriche dedicate si apre un dibattito che può far cominciare la lezione.



Figura 17: p. 16, 17, Bramati, Bottega di storie”, 2025. Mondadori Education, Milano

Le rubriche che accompagnano l'attività proposta in queste pagine sono due:

- “Osservo e descrivo”: invita gli alunni all'osservazione attenta dell'immagine seguendo una traccia di domande che mirano a coglierne la visione globale e i particolari;
- “Leggo e penso”: si pone l'obiettivo di una prima comprensione del contenuto dell'albo, chiedendo di formulare ipotesi, intuire il genere o la tipologia trattati nell'unità.

Prevedere e fare ipotesi su un testo è tra le azioni consigliate per sviluppare buone competenze di comprensione, poiché prepara il lettore, attraverso una riflessione metacognitiva, a indirizzare le proprie aspettative.

La scelta di proporre albi illustrati viene compiuta dall'autrice poiché ritiene, come esprime all'interno della guida, che comunichino un forte impatto visivo e comunicativo, che unisce il mondo delle parole a quello delle immagini, suscitando nel lettore meraviglia e stupore. L'autrice continua:

“La decisione di portare gli albi illustrati dentro la classe è scaturita dalla volontà, avvertita come una necessità, di offrire a bambini e bambine immagini di alta qualità e parole scelte, tratte dai migliori albi presenti nel panorama editoriale per giovanissimi lettori.

Ogni albo illustrato è stato selezionato con grande attenzione per due obiettivi principali:

- offrire agli alunni e alle alunne l'opportunità di immergersi in immagini e parole capaci di catturare la loro attenzione e coinvolgerli emotivamente;
- stimolare, ma in modo sfumato, le prime suggestioni sul genere o la tipologia testuale che l'albo introduce.” (Bramati, Guida per l'insegnante del manuale “Bottega di storie”, p. 28, 2025. Mondadori Education, Milano)

Nella parte in basso a sinistra della pagina si trovano i riferimenti bibliografici dell'albo di riferimento, ma all'interno della guida per l'insegnante si trova la sinossi del libro, così da poter accedere alla storia completa. Per ogni albo illustrato è presente il rimando a un'attività da svolgere sul quaderno dei laboratori; gli spunti offerti dall'immagine e dal testo, danno la possibilità di scoprire connessioni tra la storia narrata nell'albo e la propria vita, in termini di vissuti, emozioni, opinioni, fantasie, desideri. Le attività terminano con un momento di condivisione: ciascun alunno affida ai compagni e alle compagne pensieri, esperienze e stati d'animo.

Al termine di tutte le unità, quindi dopo aver affrontato la tipologia testuale a cui viene dedicato il capitolo, viene proposto da pagina 200 a pagina 217, un albo illustrato inedito, scritto e costruito appositamente per questo manuale di letture, che vede come autrice Nicoletta Bortolotti e come illustratore Alessandro Sanna. La storia si intitola “Nina, Liam e il fiume – le stagioni dell'amicizia”, la storia narra di una nuova amicizia che nasce sulle rive di un fiume e attraversa le quattro stagioni. Il testo e le immagini consentono di affrontare i due temi (amicizia e stagioni) con una modalità differente, lasciando parlare immagini e parole in un dialogo, spesso fonte di scoperte e sorprese inaspettate. Al termine dell'albo vengono riproposte le stesse attività presenti nelle aperture di unità sui generi e le tipologie testuali (Osservo e descrivo, Leggo e penso), ma in questo caso alunni ed alunne hanno l'opportunità di riflettere su un albo intero, addentrandosi in una storia compiuta con una visione globale.

Successivamente alle pagine introduttive dedicate all'albo illustrato di introduzione al genere testuale trattato, in ogni unità è presente una doppia pagina intitolata "Scoprire... è facile" che introduce il genere proposto nell'unità.



Figura 18: p. 18 19, Bramati, Bottega di storie”, 2025. Mondadori Education, Milano

All'interno di queste pagine vengono proposti dei racconti appositamente scritti da Nicoletta Bortolotti e che ricalchino il genere trattato. Oltre al racconto vengono proposte una breve definizione del genere o della tipologia e una mappa che sintetizza elementi e caratteristiche che gli alunni dovranno rintracciare all'interno del testo letto, per un primo livello di comprensione e analisi. Gli alunni quindi apprenderanno il genere letterario attraverso la scoperta diretta e il lavoro concreto sul testo proposto. I colori selezionati nella mappa sono gli stessi che ricorrono all'interno del testo, per facilitare il recupero delle informazioni.

Dal punto di vista grafico questo manuale si presenta con una copertina molto gradevole alla vista, con i toni dell'azzurro e del bianco che incorniciano il titolo e un'immagine del medesimo illustratore che ha illustrato l'albo illustrato dedicato al manuale. All'interno l'impostazione grafica è pulita, con un utilizzo di un carattere facilmente comprensibile. La presenza di immagini anche qui è molto importante, ogni storia è accompagnata da un'illustrazione o da una foto realistica, che riprenda il contenuto del testo e che renda accattivante la sua lettura. I colori utilizzati per la rubriche intorno ai testi hanno colori tenui e ricorrenti, ciò facilita il loro riconoscimento.

Apparato di guida all'analisi del testo e valutazione delle competenze

Ogni pagina che contiene un racconto è contornata da piccole finestre contenenti rubriche dedicate ad attività specifiche sul testo. Queste parti risultano essere molto importanti perché rappresentano le guide alla comprensione della narrazione che viene presentata e hanno la funzione di stimolare la riflessione critica rispetto a ciò che è stato letto e alla lingua.

Ogni rubrica è caratterizzata da un colore per renderne più facile la sua distinzione. La finestra contrassegnata dall'azzurro è quella di "Comprendo e Analizzo".

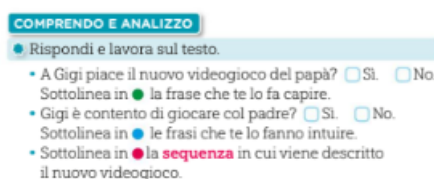


Figura 19: p. 23, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

In queste rubriche troviamo domande stimolo con risposta scritta o orale ed esercizi di vario tipo sul testo letto, per la comprensione esplicita e implicita del contenuto e il riconoscimento di elementi e caratteristiche testuali. Le domande poste fanno spesso riferimento a snodi del racconto comprensibili attraverso le inferenze, mettendo nelle condizioni l'alunno di riflettere e comprendere le parti implicite del testo.

Un'altra componente fondamentale per affrontare adeguatamente la lettura e la comprensione di un testo scritto è la componente lessicale: infatti troviamo una finestra dedicata alla comprensione di parole che possano risultare inusuali o di un linguaggio specifico, una specie di glossario.



Figura 20: p. 22, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

La finestra "Il mio vocabolario" è uno spazio dedicato alla spiegazione del significato di parole che potrebbero essere sconosciute per gli alunni. Talvolta viene proposto il significato, altre volte invece viene proposta la riflessione su cosa potrebbe significare, in questo modo viene stimolato l'apprendimento per induzione e per scoperta: lo studente dovrà scegliere il significato più adeguato attraverso l'analisi del contesto delle parole inserite in una determinata frase, o in un determinato contesto semantico.

Per fare in modo che la lettura non sia solo un processo che si sviluppa all'interno della persona, ma un atto condivisibile e spunto per il dibattito di classe nel manuale vengono proposti inserti che favoriscano il dialogo e il confronto.

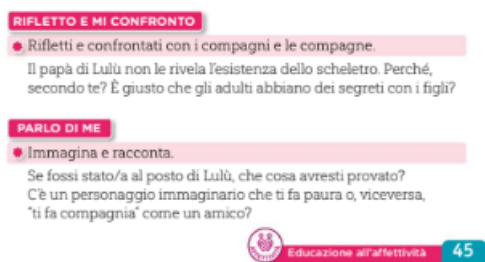


Figura 21: p. 45, „Bramati,” *Bottega di storie*”, 2025. Mondadori Education, Milano

La rubrica contraddistinta dal colore rosa e intitolata “Parlo di me” e “Rifletto e mi confronto”, si pone proprio questo obiettivo: quello di stimolare i ragazzi a raccontare le proprie esperienze e le proprie emozioni, in un’ottica di condivisione e di creazione della propria personale storia di vita. Narrare di sé è utile all’idea che gli alunni sviluppino della propria storia di vita e il confronto li mette di fronte alle diversità, abituando la loro capacità di comprendere e vedere l’altro come una risorsa. Stimolare il confronto in classe attraverso temi trattati dalle letture è un modo per creare un collegamento tra ciò che leggono e la loro esperienza, si viene a creare così un legame personale e di immedesimazione con il testo che gli studenti leggono. Entrambe le rubriche sono contrassegnate dal simbolo che si può vedere in figura 21, accompagnato dalla scritta “Educazione all’affettività”, che porta e affronta temi volti allo sviluppo del pensiero critico, con particolare attenzione alle emozioni e alla relazione con l’altro.

Le riflessioni che le letture possono stimolare, si propone anche di riportarle in scrittura, ciò che è stato letto può essere strettamente collegato con le attività di scrittura creativa.

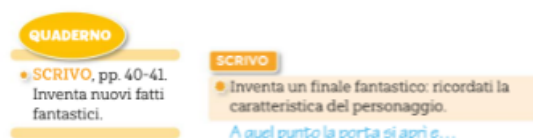


Figura 22: p.43, p. 50, Bramati,” *Bottega di storie*”, 2025. Mondadori Education, Milano

Le finestre di colore giallo infatti propongono due tipologie di attività scritte: “Quaderno” rappresenta un collegamento con il libro di scrittura, strettamente collegato con quello di lettura, che proporrà attività di scrittura della stessa tipologia testuale del testo letto; “scrivo” invece, propone di manipolare il testo, come nel caso di scrivere un finale diverso al testo, attraverso la scrittura

direttamente sul quaderno.

A conclusione di ogni unità viene proposta una verifica su doppia pagina con esercizi e domande mirate che ricalcano la stessa tipologia e riconoscibili sotto lo stesso nome delle rubriche: in questo modo gli studenti potranno mettersi in gioco attraverso tipologie di domande di cui già ne conoscono la struttura.

IL RACCONTO FANTASTICO

Un incontro a sorpresa

Lewis Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie* - *Alice attraverso lo specchio*, Giunti

Alice cominciava proprio a essere stufa di starsene a sedere sulla panchina accanto alla sorella, senza aver nulla da fare. Un paio di volte aveva dato una sbirciatina nel libro che sua sorella stava leggendo, ma non c'erano né figure né dialoghi: "e, domando io, a che serve un libro senza figure né dialoghi?" rifletteva Alice.

Così stava **meditando profondamente** (per quanto possibile, perché faceva un gran caldo e lei si sentiva piuttosto **letargica** dal sonno), stava dunque meditando se per il divertimento di fare una collana di margherite valesse la pena di scomodarsi a cogliere i fiori, **quando tutt'a un tratto** un Coniglio Bianco con gli occhi rosa le passò accanto di corsa.

Non c'era nulla di molto notevole in questo; e non parve ad Alice una cosa, in fin dei conti, proprio straordinaria sentire il coniglio che borbottava: - Povero me, povero me! Farò tardi! Ripensandoci dopo, le venne in mente che ci sarebbe stato di che meravigliarsi, ma lì per lì la cosa le sembrò naturalissima. Quando però il Coniglio tirò fuori l'orologio dalla tasca del **panciotto** e, dopo averci dato un'occhiata, affrettò il passo, Alice balzò in piedi! Le era passato per il cervello, come un lampo, che mai prima d'allora aveva visto un coniglio con una tasca nel panciotto e un orologio da tirar fuori dalla medesima! Piena di curiosità, gli corse dietro e arrivò proprio in tempo per vederlo scomparire in una grande tana, sotto la siepe. Un istante dopo Alice lo seguì, senza pensare neanche per un momento a come diavolo avrebbe poi fatto per uscire di lì. La tana si allungava dritta per un po', come una galleria, poi sprofondava improvvisamente, così improvvisamente che la povera Alice non fece neanche in tempo a pensare: "Qui bisogna fermarsi", che si trovò a precipitare giù per quello che sembrava un pozzo molto profondo.

VERIFICA

IL MIO VOCABOLARIO

1 Completa.

- **Meditare profondamente** significa: riflettere velocemente. riflettere a lungo.
- **Letargica** significa: stordita. ben sveglia.
- Il **panciotto** è: un indumento senza maniche. un indumento con le maniche.

COMPRENDO

2 Rispondi e completa.

- Perché Alice si annoia? _____
- Chi le passa vicino? _____
- Che cosa fa di stano il Coniglio Bianco? _____
- Dove scompare il Coniglio Bianco? _____
- Che cosa fa Alice? _____
- Dove precipita la bambina? _____
- Nella frase "Non c'era nulla di molto notevole in questo" il termine "questo" si riferisce:
 al fatto di cogliere i fiori per fare una collana di margherite.
 al fatto che un Coniglio Bianco le fosse passato accanto di corsa.

ANALIZZO

3 Evidenzia la **parte fantastica** del testo, poi indica con una X gli elementi fantastici.

- Alice è seduta su una panchina.
- Il coniglio ha un orologio nella tasca.
- Il coniglio borbotta.
- Il libro della sorella di Alice è senza figure e non ha dialoghi.

SCRIVO

4 Riscrivi il brano dal punto in cui appare il coniglio: sostituiscilo con un altro animale che vive in una tana. Attribuiscegli caratteristiche e azioni fantastiche.

Stava meditando profondamente quando tutt'a un tratto...

MI AUTOVALUTO sulle verifiche

- Quale tipo di esercizio ti ha messo più in difficoltà?
 Il mio vocabolario. Comprendo. Analizzo. Scrivo.
- Perché? _____

Figura 23: p. 52-53, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

Alla fine di ogni verifica è presente uno spazio dedicato all'autovalutazione: qui gli alunni possono rispondere a domande che stimolino un processo metacognitivo dell'esperienza e li aiutano ad esprimere un giudizio personale sulla prova motivando il parere espresso; riflettere sul proprio lavoro focalizzandosi su alcuni aspetti ed esercizi specifici; individuare le difficoltà e le modalità di superamento per diventare sempre più consapevoli del proprio stile e livello di apprendimento.

Strategie di promozione della lettura e intertestualità

Il libro "La bottega di storie" ha come principio portante l'utilizzo e il riferimento ad albi illustrati recentemente usciti o che si siano distinti per la loro particolarità; come visto precedentemente, ogni unità del libro si apre attraverso un'immagine a doppia pagina di un albo illustrato, che introduca la tipologia di testo che tratterà l'unità. Nell'angolo sinistro della pagina troviamo il cerchio azzurro con la scritta "Scelto per te" e la foto dell'albo illustrato, insieme al suo titolo e al nome dell'autore. Inoltre nel corso delle pagine è possibile riscontrare la stessa rubrica, ma che consigli la lettura integrale del libro da cui è stato tratto il testo presentato in pagina.



Figura 24: p. 25, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

L'angolo che promuove la lettura del libro è caratterizzata dalla foto della copertina del libro, che può destare curiosità e voglia di leggerlo, accompagnato da una piccola frase che trasmetta l'argomento principale del libro.

Selezione antologica

Il progetto antologico de "La bottega delle storie" si caratterizza per una selezione testuale fortemente ancorata alla produzione editoriale più recente e a una scrittura pensata per essere in sinergia con la metodologia laboratoriale. Dalle scelte antologiche emerge la scelta di privilegiare la freschezza dei contenuti e la vicinanza al vissuto quotidiano dei bambini, con una massiccia presenza di autrici e autori attivi nel panorama contemporaneo, quali Nicoletta Bortolotti, Simona Bonariva e Azzurra D'Agostino. Un elemento distintivo è l'utilizzo di testi inediti o composti specificamente per il manuale; tali brani fungono da modelli, garantendo una perfetta corrispondenza tra il contenuto narrativo e gli obiettivi didattici dell'unità (ad esempio, la struttura del racconto realistico o le sequenze della descrizione). Oltre ai singoli brani, il volume dedica ampio spazio al formato dell'albo illustrato, proponendo opere in versione integrale che permettono di mantenere la continuità narrativa e di confrontarsi con una struttura testuale compiuta, superando la logica del frammento antologico. Le tematiche selezionate riflettono un forte impegno civile e ambientale, con letture focalizzate sulla sostenibilità, la cittadinanza attiva e il rispetto delle differenze, utilizzando una lingua moderna, dinamica e immediatamente accessibile. La scelta antologica, dunque punta sulla capacità del testo di agire come uno strumento operativo e aggiornato, capace di dialogare con i nuovi linguaggi della narrativa per l'infanzia e di stimolare una partecipazione attiva attraverso storie che parlano il linguaggio dell'attualità.

Accessibilità, inclusione e supporti compensativi

Come è possibile osservare in figura 18, ogni struttura testuale che le unità propongono viene presentata attraverso un brano e, nella pagina di destra, sintetizzata attraverso uno schema da completare. Lo schema utilizza colori diversi per ogni ambito analizzato, colori che saranno gli stessi utilizzati nei riferimenti del testo.

Le mappe sono a completamento e sono scritte con carattere accessibile, così da rendere lo studio e la comprensione facilmente accessibile per tutti. In generale la grafica e i font utilizzati nel corso del libro rendono la fruizione delle informazioni chiara e inclusiva. Per facilitare il recupero delle informazioni utili, molto spesso nella parte superiore di alcune pagine dedicate ai testi, si possono ritrovare le descrizioni della tipologia testuale a cui appartengono, riassunte in semplici elenchi puntati che ne riportino le caratteristiche in modo esaustivo. Anche questo è un modo per aiutare lo studente ad avere le informazioni utili sempre a portata di mano. All'interno della guida per l'insegnante è presente un'intera sezione dedicata ai disturbi specifici dell'apprendimento, che comprende alcuni consigli e strategie da utilizzare in classe; per quanto riguarda la lettura propone alcune schede di brani scritti con carattere accessibile, accompagnate dalle domande di verifica e stimolo alla comprensione.

Educazione civica e transversalità

In questo volume, durante il corso delle varie pagine dedicate ai testi, si possono trovare rubriche dedicate all'educazione civica, caratterizzate dal colore arancione ed intitolate appunto "Educazione civica". In questi inserti sono presenti spunti per riflettere sui valori civici e sociali, maturare la consapevolezza di sé e il rapporto con gli altri e l'ambiente.

Oltre a questo verso la fine del libro è presente una sezione, che va da pagina 220 a 233, interamente dedicata all'educazione civica: essa è divisa in due parti tematiche, la prima intitolata "Cosa ne pensi della scuola?" e la seconda intitolata "Vivere in città è bello?".



Figura 25:p. 220-221, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

Nella prima sezione dedicata al tema della scuola sono stati scelti testi che trattino il tema da un punto di vista multiculturale e in termini di diritti per l'infanzia, sono presenti i riferimenti ai Global Goals (obiettivi di sviluppo sostenibile) proposti dall'ONU.

Come si può osservare dalla figura 25, sono presenti delle sezioni contraddistinte dal simbolo della lampadina intitolate “Penso”, “Mi confronto”, “Condivido”, che propongono domande per avviare una conversazione sul tema da proporre alla classe. Nella sezione dedicata alla città invece si possono trovare testi che facciano riflettere sul rapporto con la propria città e il rispetto di essa attraverso le buone regole di convivenza civica.

3.4 Un'indagine di due proposte editoriali: i corredi digitali

Visti e analizzati in ogni loro parte i libri a stampa, in questo paragrafo verrà illustrato il funzionamento dei corredi digitali. Entrambi i libri che sono stati scelti, possiedono un corredo digitale vasto e completo, che espande l'ampiezza dei contenuti e del modo in cui lo studente e l'insegnante può fruirne. Le risorse digitali infatti sono diventate di utilizzo comune all'interno della scuola Primaria: nelle classi dotate di una LIM (Lavagna interattiva multimediale) è ormai consuetudine accedere a contenuti che arricchiscano la lezione, attraverso l'utilizzo di canali di comunicazione audiovisivi e multimediali. Il corredo digitale inoltre arricchisce l'esperienza di studio degli alunni, che potranno usufruire dei contenuti digitali anche da casa, attraverso l'accesso immediato della lettura di un QR code, oppure attraverso l'iscrizione al sito di riferimento. Rappresenta quindi un'opportunità di rendere lo studio accessibile anche a chi incontra difficoltà, poiché il libro digitale permette di svolgere una serie di azioni che il libro a stampa naturalmente non potrebbe permettere.

Per l'analisi dei corredi digitali dei libri “Tante Voci” e “La Bottega di storie” verranno seguiti quattro parametri di descrizione, quali:

- Layout dell'interfaccia e strumentazione a schermo:** analisi della visualizzazione della pagina del libro e degli strumenti a disposizione per il suo utilizzo;
- Risorse multimediali:** rassegna degli strumenti multimediali (video, audio, giochi interattivi, mappe) a disposizione per rendere l'apprendimento attivo e inclusivo;
- Libro liquido:** conformazione e funzionamento della personalizzazione dell'interfaccia testuale;
- Risorse extra per gli insegnanti:** contenuti aggiuntivi, link esterni fruibili dai docenti, per ampliare la proposta didattica e formativa.

3.4.1 Analisi del corredo digitale del libro “Tante voci”

Layout dell’interfaccia e strumentazione a schermo

Il libro digitale “Tante Voci” è accessibile tramite l’attivazione del libro nella sezione “Prodotti” di My Place (sanoma.it/place), raggiungibile anche tramite QR code. Inoltre nel libro cartaceo, sono presenti all’interno delle pagine QR code che rendono diretto l’accesso ai contenuti multimediali legati al testo presentato nella pagina.

I contenuti digitali sono molteplici e vengono illustrati all’interno della guida per l’insegnante attraverso uno schema esaustivo che categorizza e quantifica i contenuti proposti.








	AUDIOLIBRO	60 audio dei brani di ascolto e dei Racconti dall’inizio alla fine.
	VIDEO	130 video per lavorare sui generi narrativi e sulla grammatica.
	GIOCHI	Tanti giochi di italiano e grammatica per imparare divertendosi.
	MAPPE INTERATTIVE	19 mappe interattive per consolidare i concetti principali.
	ESERCIZI	Più di 250 esercizi interattivi per esercitarsi in classe o a casa.
	ANALISI INTERATTIVE	37 analisi interattive per esercitarsi nella comprensione dei testi.
	MATERIALI PER IL DOCENTE	Programmazioni in word, verifiche in Google Modulit, tanti materiali per l’inclusione, video di approfondimento, pdf stampabili per fare lezione in classe.

Figura 26: p. 32, Tante Voci, guida per l’insegnante, 2024, Sanoma Italia, Milano-Torino

Dalla figura 26 possiamo osservare che la quantità di contenuti è elevata ed organizzata attraverso la divisione per categoria: audiolibro, video, giochi, mappe interattive, esercizi, analisi interattive, materiale per il docente.

Accedendo alla versione digitale del libro, l’interfaccia propone un ambiente digitale dal layout semplice alla comprensione e facilmente fruibile: il libro si presenta in tutti gli aspetti come il manuale a stampa, contornato da una serie di icone strumentali che consentono l’interazione.



Figura 27: Interfaccia del libro digitale “Tante Voci”

Le pagine del libro sono quelle che lo studente e l’insegnante hanno imparato a conoscere attraverso quello cartaceo, per questo la sua fruibilità sarà di facile accesso proprio perché si presenta allo stesso modo.

Sulla parte sinistra troviamo una barra degli strumenti così composta:

- Indice: questa icona riporta l’indice del libro, suddiviso per unità; è così possibile accedere direttamente alla pagina introduttiva di ogni capitolo, per facilitarne l’orientamento tra le pagine;
- Risorse: sempre attraverso la divisione per unità, questa sezione permette di accedere alle risorse multimediali di ogni tipo, permettendo anche una ricerca per tipologia. Infatti è possibile accedere a testi, audio, video, esercizi, mappe interattive, analisi interattive, senza dover necessariamente passare attraverso la ricerca del contenuto all’interno della pagina;
- Segnalibri: permette di tenere traccia delle pagine; attraverso il simbolo del segnalibro presente in tutte le pagine, è possibile inserire una pagina a scelta in questo elenco che permette di rientrare facilmente nella pagina salvata;
- Cerca: consente di accedere ai contenuti testuali attraverso la ricerca di parole chiave presenti nel testo, o attraverso il titolo del brano a cui il lettore è interessato; la ricerca per parole chiave consente di trovare tutti i brani che contengono una determinata parola e, di conseguenza, dà la possibilità di poter scegliere tra più testi che probabilmente trattano lo stesso tema.
- Nota: raccoglie le note scritte grazie alla sezione strumenti, nella barra posizionata nella parte inferiore della pagina web.

Nella parte inferiore la barra degli strumenti propone le seguenti funzionalità:

- Ultima pagina vista: permette di tornare alla pagina vista precedentemente a quella corrente;
- Pagina corrente: segna la numerazione delle pagine in utilizzo, permettendo anche l’inserimento manuale delle pagine di cui si vuole fare la ricerca;
- Pagina singola: cambia la visuale da doppia pagina a pagina singola;
- Strumenti: questo pulsante apre un altro piccolo menù formato dai seguenti tasti: “mano libera” (per scrivere sul testo a mano liberamente), “linea” (per tracciare linee dritte e precise), “evidenziatore” (per evidenziare e sottolineare il testo), “inserisci link” (per inserire un qualsiasi link esterno che possa ampliare le risorse legate a quel testo), “aggiungi nota” (per scrivere una nota che verrà conservata nel menù descritto precedentemente), “annulla e cancella” (per cancellare le azioni di scrittura sulla pagina) e “salva” (per salvare le azioni di scrittura sulla pagina).
- Riflettore: consente di selezionare una parte della pagina interessata, oscurando la restante parte; utile se si vuole lavorare con specificità in una parte di testo.
- Altro: apre un altro piccolo menù composto dall'icona “aiuto”, che apre il link dell’assistenza; l'icona “Tema colore” che permette di cambiare il tema da chiaro con sfondo bianco, a scuro con sfondo nero; icona “lingua” che consente di cambiare la lingua del menù dell’interfaccia in inglese o in spagnolo.

Nella parte destra dell’interfaccia vi è una serie di icone che permette di modificare la visualizzazione della pagina: è possibile visualizzare a schermo intero, aumentare o diminuire lo zoom sulla pagina. Tutti questi strumenti a disposizione del fruitore gli consentono di poter fare un’esperienza il più possibile simile a quella del libro cartaceo, simile, ma aumentata e con ulteriori possibilità di azione. È stato constatato che la prima difficoltà che si incontra avendo a che fare con la versione digitale di un libro è l’impossibilità di averlo sott’occhio per la sua interezza, senza avere la possibilità di tornare sui propri passi; tutti gli strumenti messi a disposizione in questo caso sono probabilmente volti a rendere l’esperienza il più concreta possibile.

Risorse multimediali

All’interno della barra degli strumenti di sinistra, l'icona “Risorse” contiene i contenuti multimediali e interattivi proposte nelle varie pagine di testo. All’interno delle pagine è possibile riconoscere la presenza di contenuti attraverso la presenza di icone di colore viola, che rappresentano un simbolo in base alla funzionalità del pulsante (come il simbolo delle cuffie per segnalare un contenuto audio).

Le risorse multimediali si suddividono in questo modo:

-Audio: ogni testo del libro è accompagnato dalla traccia audio; è possibile dunque ascoltare tutte le storie presenti sul libri, narrate da voci maschili o femminili (la voce della sezione “A voce alta” appartiene ad una delle autrici). Il contenuto audio può essere utilizzato in classe per un ascolto collettivo, oppure può essere fruito da studenti che necessitano di sintesi vocale come strumento compensativo ad una difficoltà di lettura;

-Video: all'interno della piattaforma sono presenti video di presentazione della tipologia testuale presentata nell'unità; video di approfondimento sulla vita degli autori e sui altri testi da loro scritti; e video che ampliano la spiegazione dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dichiarati dall'ONU. Queste risorse possono essere utili canali da utilizzare per introdurre la lezione in classe, per lo studio autonomo e per l'approfondimento delle conoscenze.

-Esercizi: in molte pagine sono presenti esercizi che riguardano il testo presentato o in generale la categoria a cui appartiene; gli esercizi possono collegati al lessico appropriato, esercizi di completamento, o di lavoro di ricerca delle informazioni sul testo. Questi esercizi sono posti sotto forma di gioco-quiz: c'è la possibilità di vedere se le risposte date sono corrette o meno e si può tenere conto del proprio punteggio. La grafica è colorata accattivante, ma abbastanza semplice da poter essere accessibile a tutti.

-Mappe interattive: in corrispondenza delle pagine rappresentano le mappe riassuntive della spiegazione delle caratteristiche delle tipologie di testo, troviamo la possibilità di accedere alla stessa mappa, ma da completare in modo interattivo. La struttura della mappa on line è più semplice di quella sul libro cartaceo, ma con una grafica sempre colorata accattivante, ma di semplice fruizione.

-Analisi interattive: in questo tipo di esercizi viene proposto un testo diverso da quello in pagina, ma inerente come argomento del contenuto, accompagnato da alcune domande a risposta multipla, proposte come negli esercizi sotto forma di gioco-quiz. Anche qui è presente la sintesi vocale ed è possibile cambiare il font e la grandezza del testo.

-Testi: come descritto precedentemente, la rubrica “Scelto per te” consiglia i libri da dove sono tratti i testi posti sulle pagine; in questa sezione troviamo la scheda di presentazione del libro consigliato, la descrizione del genere testuale, informazioni sull'autore e altre opere che appartengono allo stesso.

Le attività multimediali propongono una serie di esperienze connesse al testo o extra testuali, che permettono di ampliare l'offerta didattica e consentono agli alunni di apprendere in modo attivo e coinvolgente.

L'offerta di strategie che rendano accessibile il testo è molto ampia ed è sempre presente l'attenzione all'inclusione in ogni sezione del libro digitale.

La varietà di contenuti multimediali rende l'apprendimento fruibile da molteplici canali e dà la possibilità di esplorare metodi e approcci allo studio differenti, che possono adattarsi alle eterogenee attitudini allo studio che caratterizzano ogni studente e le proprie caratteristiche.

Libro liquido

Il libro liquido i "Tante voci" si trova in una sezione a parte rispetto a quella del libro digitale: nel sito lo si può trovare selezionando la voce "Libri Liquidi", attraverso la quale si verrà rimandati ad una sezione a sè stante, in cui è possibile accedere a tutto il libro, ma in una versione del tutto differente.

Le pagine del libro liquido hanno gli stessi contenuti del volume, ma in una forma completamente riadattata e che possa essere visualizzabile con ogni dispositivo. Ogni contenuto della pagina è disposto in maniera lineare, posizionato dall'alto verso il basso: nella parte alta della pagina troviamo un frammento di immagine al di sotto del quale viene posizionata la rubrica "La tua voce" che introduce le domande di discussione sull'argomento del testo; successivamente viene inserita la traccia audio del testo e il racconto viene posizionato appena dopo. Il tutto si presenta verticalmente e visibile man, mano che si scorre verso il basso. Il testo è scritto in un carattere preselezionato e con un'interlinea che dia spazio tra una riga e l'altra. Solo alla fine della pagina vengono posizionate le rubriche associate al racconto ed eventuali immagini. Viene eliminata completamente la parte di sfondo e di grafica a cui il lettore del manuale è abituato, in modo che egli possa essere a contatto con i contenuti di necessaria utilità, disposti in modo ordinato e sequenziale, ma soprattutto minimale. La barra degli strumenti del libro liquido permette di modificare il font utilizzando un carattere senza grazie, ovvero privo di terminazioni ornamentali alle estremità delle lettere, oppure un carattere ad alta leggibilità. È possibile scegliere se mantenere le scritte in minuscolo, oppure in maiuscolo ed è possibile aumentare la grandezza del testo. Infine si può rendere tutte le parti del testo nere (anche i titoli colorati che richiamano il colore delle rubriche del libro), oppure selezionare la modalità a sfondo nero con testo bianco.

Il menù a tendina posto a destra della pagina è disposto secondo la divisione in unità didattiche, per poter accedere alle varie unità senza dover sfogliare tutto il libro; è possibile nello stesso menù accedere alla sezione "note", "segnalibri" e "sottolineature" che raggruppa tutte queste azioni svolte sul libro per potervi accedere con più facilità. Anche i contenuti multimediali che contengono testi sono disposti secondo il layout del libro liquido, gli esercizi invece hanno la stessa grafica descritta precedentemente.

Il libro liquido di “Tante Voci” è completo e rende l’esperienza della lettura accessibile, semplice da fruire e adattabile a seconda delle esigenze; si configura come un’opportunità di inclusione e apertura verso una didattica personalizzabile e calata sulle esigenze concrete del bambino.

Risorse extra per gli insegnanti

La pagina iniziale del sito Sanoma My Place offre ai docenti una piattaforma che racchiuda molteplici risorse: sono presenti le risorse per la programmazione didattica, per la valutazione, per la formazione personale, collegamenti interdisciplinari. La piattaforma digitale si configura quindi come un ambiente che, non solo ampli il manuale a stampa, ma che diventi una vera e propria opportunità per il docente di allargare le proprie visioni, risolvere dubbi e racchiudere tutti i contenuti utili per l’insegnamento della disciplina.

Nella pagina principale che accoglie il docente che esegue l’accesso, è possibile trovare un menù in alto a destra che contiene le sezioni entro cui si sviluppano altre pagine di contenuti disponibili, così raggruppate:

- **Prodotti:** questa è la sezione che racchiude tutti i libri che il docente ha adottato, in tutte le versioni digitali e con tutti i contenuti multimediali annessi.
- **Formazione:** pagina in cui l’utente può accedere ad una serie di possibilità formative organizzate e svolte dalla casa editrice.
- **Contatta Agente:** in questa parte di sito il docente può avere un contatto diretto con l’agente di riferimento;
- **Classe Virtuale:** in questa parte il docente ha la possibilità di creare una classe virtuale, da condividere con gli alunni, che accederanno tramite un codice condiviso dall’insegnante;
- **Indicazioni Nazionali:** in vista dell’imminente pubblicazioni delle nuove Indicazioni Nazionali, Sanoma mette a disposizione dei docenti un Assistente AI, che schiarisca eventuali dubbi sul contenuto di questo nuovo documento ministeriale;
- **Assistenza:** permette di contattare l’assistenza per problematiche legate all’accesso o al funzionamento del corredo digitale.

Una volta selezionato il proprio prodotto, ovvero il libro di cui si vuole fare utilizzo, nella parte destra della pagina vengono proposte una serie di icone, che rappresentano link utili all’insegnante e che ampliano in modo sostanzioso i contenuti dedicati al docente.

La prima finestra di opzioni è intitolata “Km-zero Risorse per Insegnare” ed include i seguenti contenuti:

- Per la tua lezione: in questa pagina è racchiuso l’indice delle risorse, gli esercizi per il ripasso e la sezione delle verifiche e di valutazione; vi è la possibilità di fare una ricerca di materiale tramite parole chiave; si presenta anche un menù che crea collegamenti con vari progetti Sanoma;
- Per la tua verifica: apre una sezione dedicata alla ricerca di materiale ed esercizi che potrebbero essere impiegati per la valutazione;
- Guida e risorse per il docente: in questa pagina si apre il menù che corrisponde ai capitoli della guida cartacea del docente, visibile in versione pdf;

La seconda finestra di risorse si chiama “Strumenti di libro aperto” e comprende le seguenti possibilità:

- Tutor AI: una pagina in cui si apre una conversazione con l’assistente AI;
- My solution: le soluzioni agli esercizi del libro che è stato adottato;
- Video Library: mette a disposizione un archivio di video per ogni classe della scuola primaria e per ogni disciplina, permettendo così di accedere non solo ai contenuti video della disciplina a cui è legato il libro adottato, ma anche a tutte le altre;
- Biblioteca delle risorse: apre un link utile a consultare documenti pdf come: “Fare Italiano L2”, “Fare scienze 4/5”, “Guida all’accoglienza 4/5” e “Tutti bravi in matematica 4e 5”; si trovano dunque guide per collegamenti interdisciplinari dedicati alla classe di riferimento;
- Calendario Civile: una sezione che propone un calendario in cui siano segnate tutte le più importanti giornate Nazionali e Internazionali, collegando ed esse delle lezioni pronte, basate sugli estratti di libri della casa editrice;
- In ultimo due link diretti per scaricare in pdf due documenti: “Guida per l’insegnante sull’accoglienza e l’inclusione a cura di CeDiSma 4/5” e “Materiali per la valutazione a cura di B. Balconi”.

3.4.2 Analisi del corredo digitale del libro “La Bottega di Storie”

Layout dell’interfaccia e strumentazione a schermo

È possibile accedere al libro digitale “La Bottega di Storie” attraverso la registrazione nel sito hubscuola.it. All’interno del libro a stampa si possono trovare i QR code che rimandano direttamente all’utilizzo dei contenuti multimediali. Secondo la guida per l’insegnante, questi ultimi si suddividono in questo modo:

Tabella dei contenuti digitali integrativi

	DESCRIZIONE	ACCESSO
AUDIOLIBRO	– Speakeraggio da parte di attori specializzati nella lettura espressiva – Speakeraggio da parte di lettori specialisti per DSA e BES	– QR code in pagina a inizio unità – Libro digitale HUB Kids
VIDEO	– Video di apertura delle tipologie testuali – Video di approfondimento – Video di grammatica – Video di musica	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids
ESCAPE ROOM	– Verifica di alcune tipologie testuali	– QR code in pagina
IMMAGINI INTERATTIVE	– Opere d’arte	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids
BACHECHE ONLINE (Padlet)	– Approfondimenti sulle giornate mondiali – Approfondimenti interdisciplinari	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids
ATTIVITÀ SU WORDWALL	– Giochi interattivi (attività alla lavagna, quiz, cruciverba ecc.)	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kit
ESERCIZI AUTOCORRETTIVI	– Verifiche formative	– Libro digitale HUB Kids
MAPPE INTERATTIVE	– Mappe modificabili	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids
DOCUMENTI	– Suggestori di lettura – Schede libro con attività	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids
HUB TEST ITALIANO	– Raccolta di esercizi di grammatica, autocorrettivi	– QR code nell’indice dell’eserciziario – Libro digitale HUB Kids – Sito Mondadori education
HUB INVALSI	– Raccolta di prove INVALSI computer based, personalizzabili e autocorrettive	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kids – Sito Mondadori education
VOCABOLARIO DEVOTOLI JUNIOR INTEGRATO	– Dizionario su tutte le parole del testo	– Il dizionario è attivo unicamente se connessi alla rete
GRAMMATICA A BOLLE	– Attività giocose di analisi grammaticale	– QR code in pagina – Libro digitale HUB Kit

Figura 28: p. 86: Bramati, Guida per l’insegnante del manuale “Bottega di storie”.

Si può osservare che i contenuti digitali sono molteplici e di varie tipologie e che per accedervi è possibile farlo attraverso la lettura del QR code presente in pagina, oppure tramite l’accesso al sito. Prima di analizzare i contenuti multimediali nello specifico, analizziamo il layout dell’interfaccia del libro digitale, per comprendere quali strumenti mette a disposizione.

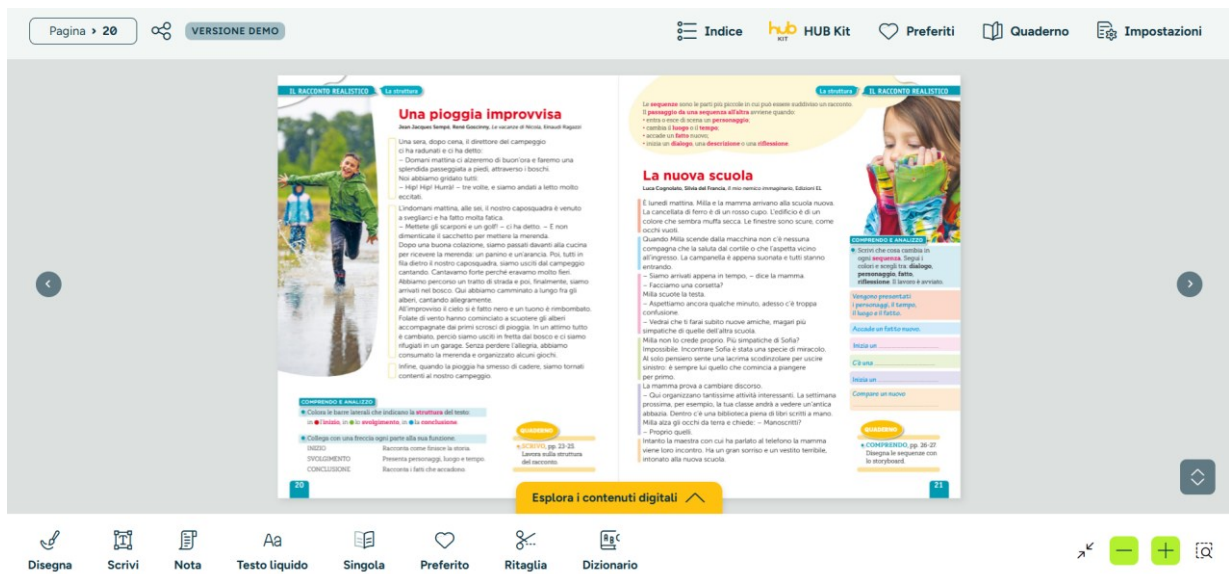


Figura 29: Interfaccia del libro digitale “La Bottega di storie”

Il libro digitale si presenta in tutti gli aspetti come il libro cartaceo, contornato da una serie di barre degli strumenti posizionate nella parte superiore ed inferiore del libro. La pagina si presenta con una grafica ben visibile e che ne facilita la comprensione e la fruibilità.

Nella barra degli strumenti superiore, nella parte sinistra troviamo il numero della pagina corrente e la possibilità di digitare un numero per cercarne un'altra. L'icona a fianco consente di condividere la pagina attraverso Classroom, Teams, o semplicemente condividendo il link: questo dà la possibilità di connettersi facilmente con le piattaforme più utilizzate per la condivisione di materiale digitale nelle classi. Nella parte destra troviamo le seguenti icone:

- **Indice:** espone l'indice del libro, attraverso il quale è possibile raggiungere le pagine o le unità desiderate, senza dover necessariamente sfogliare il libro;
- **HUB kit:** in questa sezione è possibile trovare un indice di tutti i contenuti digitali integrativi, divisi secondo l'indice del libro e secondo le categorie; un accesso rapido a questi contenuti lo si può trovare anche nello spazio colorato di giallo “Esplora i contenuti digitali”;
- **Preferiti:** menù che raccoglie le pagine contrassegnate come preferite dalla funzione “Preferito” nella barra degli strumenti inferiore;
- **Quaderno:** raccoglie tutte le annotazioni salvate sul libro digitale, è possibile quindi cliccando su una delle annotazioni per aprire l'elemento, consultare la pagina corrispondente.
- **Impostazioni:** questo pulsante raccoglie alcune funzionalità: lavagna (possibilità di unire o separare la barra degli strumenti in alto con quella in basso consentendo sulle Lavagne LIM di interagire più agevolmente con tutti gli strumenti e i menu del visore del libro); guida App di lettura e guida Testo liquido: link alla guida con le funzionalità dell'applicazione e del testo liquido.

La barra degli strumenti inferiore presenta questi pulsanti:

- Disegna: permette di inserire annotazioni a mano libera sulla pagina. Gli strumenti a disposizione sono: matita, pennello, gomma, forme, freccia;
- Scrivi: consente di aggiungere del testo direttamente sulla pagina. È possibile formattare il testo selezionando il colore del testo, il colore dello sfondo del testo, lo stile e la dimensione del font;
- Nota: è possibile inserire delle note sulla pagina del libro, tra cui anche una URL esterna alla nota cliccando sul pulsante “Inserisci link” per aggiungere un collegamento ipertestuale;
- Testo liquidi: pulsante che trasforma la pagina corrente nella versione del testo liquido;
- Pagina singola o doppia: permette di visualizzare il libro con la pagina singola o con la pagina doppia;
- Ritaglia: permette di realizzare una cattura schermo di una porzione della pagina e di salvarla nel “Quaderno”, è possibile aggiungere anche un commento al ritaglio;
- Dizionario: consente di accedere alla schermata del dizionario con le lingue a disposizione per il libro digitale.
- Nella parte destra sono presenti icone che permettono di gestire lo zoom sulla pagina in utilizzo.

Anche in questo caso è possibile notare come il libro digitale cerchi di ricreare lo stesso ambiente di quello cartaceo, rendendone l’accesso e la fruizione multifunzionale e amplificata. L’ambiente digitale permette quindi di creare un’esperienza utile all’utilizzo da parte dei docenti e da parte degli studenti che potranno agire attivamente sul testo in caso di necessità specifiche.

Risorse multimediali

I contenuti digitali integrativi sono molteplici e di varia natura, all’interno del libro è possibile trovare i seguenti:

- Audiolibro: ogni testo presente nel libro possiede la registrazione della sua lettura espressiva;
- Video: questi video presentano le varie tipologie testuali e sono presenti all’inizio dei capitoli che le presentano; sono presenti anche video di presentazione di libri di cui si consiglia la lettura;
- Mappa modificabile: in questa sezione è possibile accedere a mappe riassuntive delle tipologie testuali presentate nel capitolo, i colori sono gli stessi del libro ed è possibile completarle o modificarle grazie a Google Presentazioni;

- Presentazioni: oltre ai video spesso sono presenti anche delle presentazioni a slide dell'argomento corrente del capitolo e che quindi trattano di una tipologia testuale specifica;
- Escape Room: alla fine di ogni capitolo dedicato alle tipologie testuali si può accedere a questo gioco interattivo che ripercorre le informazioni principali dell'argomento trattato sotto forma di escape room: solo risolvendo gli enigmi e rispondendo in modo corretto il giocatore potrà arrivare alla fine dell'esperienza interattiva;
- Documenti: rubrica "Leggendo Leggendo", pdf che contengono schede di presentazione di libri di narrativa consigliati, o dai quali sono stati presi gli estratti di testi presenti sul libro di letture;
- Link:
 - Leggendo Leggendo: pagina web dedicata ad approfondimenti sulle giornate con ricorrenze specifiche, ai quali sono legate altre letture o attività da proporre in classe;
 - Biblioteca di classe: pagina web in cui vengono proposti una serie di libri con le loro presentazioni, divisi per tipologie testuali;
 - Devoto Oli Junior: link che rimanda alla possibilità di utilizzare il dizionario on line dedicato ai bambini, con diverse funzionalità.

Le numerose attività proposte sono rivolte sia allo studio e alla comprensione dei contenuti testuali attraverso diversi canali, sia all'utilizzo dell'interattività, che aumentano la motivazione e l'interesse per l'argomento. Sono presenti numerose strategie di promozione alla lettura: le schede libro consentono di aprire una finestra sulla narrativa per ragazzi e sulla possibilità che essi si possano trovare l'interesse nella lettura completa di un libro proposto. Infine il link al dizionario on line può essere un'opportunità di approfondimento e ampliamento lessicale di facile fruizione.

Libro liquido

Come visto precedentemente, il libro liquido de "La Bottega di Storie" è facilmente accessibile dalla barra degli strumenti nella parte inferiore dell'interfaccia generale del libro digitale. Selezionando il pulsante "Testo Liquido" la pagina in uso del libro cambia completamente il modo in cui si presenta. In questo caso vengono eliminati tutte le componenti che fanno da contorno al testo e rimane solo testo in questione. Non è presente un riadattamento dell'intera pagina del libro, ma solo del testo presentato in pagina. In questa modalità il testo si presenta solo attraverso le parole, non sono più presenti immagini e vengono tolte le rubriche dedicate.

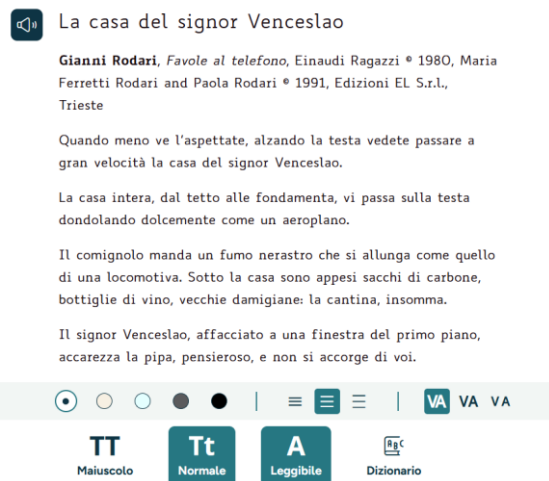


Figura 30: testo liquido p. 11, Bramati, "Bottega di storie", 2025. Mondadori Education, Milano

Il testo si presenta in carattere leggibile, scritto in nero su sfondo bianco. È possibile grazie al menù sottostante cambiare il font del testo da leggibile a font classico, c'è la possibilità di visualizzare tutto in maiuscolo, di varie grandezze differenti e con interlinea più o meno ampi. Infine è possibile cambiare i colori di sfondo del testo e il contrasto con esso, per una visualizzazione della pagina personalizzata. L'icona "Dizionario" dà accesso alle funzionalità di dizionario italiano-inglese. Uscendo dalla modalità "testo liquido" si torna all'originale visualizzazione del libro digitale. Questo tipo funzionalità permette di visualizzare il contenuto su differenti dispositivi, è di facile accesso e permette di modificare il testo ottenendo un'interfaccia inclusiva e accessibile.

Risorse extra per gli insegnanti

Il sito Hub Scuola offre agli insegnanti una piattaforma in cui sia possibile, non solo accedere al libro digitale, ma sentirsi parte di un ambiente interdisciplinare e che apra opportunità formative e didattiche. Il docente iscritto al sito avrà un proprio profilo che contiene le informazioni personali del docente, link utili per contattare le agenzie di riferimento e una sezione in cui raccogliere i propri eventi formativi divisi per case editrici.

Il menù che si trova a sinistra nella pagina iniziale del sito dà la possibilità di accedere ai numerosi contenuti digitali extra per i docenti ed è strutturato in questo modo:

- Homepage: nella pagina iniziale del sito si possono trovare i link di accesso ai libri adottati, il link per l'accesso all'area docenti e ad altri contenuti raggiungibili anche dal menù e dai pulsanti che verranno elencati nei prossimi punti;
- I miei libri: in questa sezione sono contenuti i libri che sono stati adottati e l'accesso a tutti i volumi; in questa pagina è possibile accedere ai contenuti digitali integrativi, senza doverli cercare sfogliando il libro, inoltre è possibile accedere ai "contenuti per il docente". Questo

link rimanda ad una pagina Drive di Google che contiene: la versione digitale in Pdf delle guide per gli insegnanti; un documento Word che contiene la programmazione per obiettivi e competenze della disciplina; delle verifiche in formato Word; una cartella con la guida per la realizzazione di lezioni digitali; una cartella con rubriche di valutazione dedicate alla disciplina e alla classe di riferimento.

- Aree docenti: sono spazi dedicati alle materie di insegnamento in cui poter trovare proposte e risorse digitali per arricchire e personalizzare le lezioni. Le Aree Docenti sono organizzate per materia e grado scolastico: dalla Scuola Primaria (Primo ciclo, Secondo ciclo e Religione), alla Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado. Questi spazi includono percorsi pensati per supportare l'insegnamento e offrono materiali e strumenti didattici, come presentazioni, schede didattiche, video. È possibile accedere a contenuti di qualsiasi disciplina, nell'ottica di poter organizzare un lavoro interdisciplinare.
- Hub Test e Invalsi: quest'area contiene due sezioni: la prima dedicata alla creazione di test di verifica la seconda dedicata alle prove Invalsi. La prima sezione permette di consultare ed utilizzare prove di verifica già strutturate, di comporle attraverso una serie di domande pronte o di crearne da zero; è possibile creare le prove interattive o stampabili. Nell'area dedicata alle Invalsi invece è possibile consultare e avere accesso a simulazioni di prove Invalsi, scaricabili in un file, oppure da svolgere direttamente on line.
- Classi: in questa sezione è possibile creare una classe virtuale e condividerne il link con gli studenti che potranno attingere a materiale didattico e interagire fra loro; è possibile inoltre accedere al "Lesson plan" per elaborare percorsi e lezioni tematiche aggregando risorse digitali raccolte dal web, elaborate personalmente o utilizzando i contenuti digitali integrativi presenti nel sito.
- App di lettura: in quest'area sono presenti i link per scaricare le applicazioni che permettono la lettura del libro digitale offline o su dispositivi digitali quali tablet o smartphone.
- Assistenza: è la sezione che permette di contattare l'assistenza o di consultare le domande frequenti sull'utilizzo del sito.

3.5 Riflessioni conclusive

Prima di elaborare una riflessione finale sull'analisi di questi prodotti editoriali, di seguito verranno presentate due tabelle conclusive, che comprendano una panoramica su quanto è emerso dall'analisi del manuale a stampa e del corredo digitale.

Analisi dei manuali a stampa		
	Tante Voci	La Bottega delle Storie
Impianto macro-strutturale e architettura editoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzione delle unità di apprendimento: binomi tematici che presentano le unità di apprendimento; - Azioni preparatorie alla lettura: conversazione su binomi tematici che introducono il tema dell'unità; - Spiegazione dell'argomento dell'unità: brevi descrizioni a elenco puntato della tipologia testuale trattata, mappa concettuale da completare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzione delle unità di apprendimento: estratti di albi illustrati che presentano le unità di apprendimento; - Azioni preparatorie alla lettura: conversazione predittiva sulle caratteristiche dell'albo presentato; - Spiegazione dell'argomento dell'unità: breve descrizione della tipologia testuale trattata, mappa concettuale da completare.
Apparato di guida all'analisi del testo e valutazione delle competenze	<ul style="list-style-type: none"> - Rubriche: “la tua voce”, “far fiorire le idee”, “comprendere”, “riflettere sulle parole”, “scrivere”, “riassumere”; - Verifica degli apprendimenti: verifiche alla fine di ogni unità. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rubriche: “comprendo e analizzo”, “il mio vocabolario”, “rifletto e mi confronto”, “parlo di me”, “quaderno”, “scrivo”; - Verifica degli apprendimenti: verifiche alla fine di ogni unità.
Strategie di promozione alla lettura e intertestualità	<ul style="list-style-type: none"> - Stimolo alla lettura: indicazioni per costruire biblioteca di classe; rubrica “Scelto per voi” che propone il libro completo da cui è tratto il brano; qr code con presentazione del libro; - Intertestualità: rubrica “Oltre le parole” che propone film o canzoni inerenti all'argomento trattato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimolo alla lettura: rubrica “scelto per te” che propone l'albo illustrato o il libro completo da cui è tratto il brano.
Selezione antologica	<ul style="list-style-type: none"> - Presenza di grandi classici della letteratura per l'infanzia; autori del Novecento e contemporanei. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presenza di brani di autori legati al panorama editoriale recente.
Accessibilità, inclusione e supporti compensativi	<ul style="list-style-type: none"> - Grafica pulita; utilizzo del carattere ad alta leggibilità nelle pagine dedicate allo studio del genere testuale; mappe concettuali. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grafica pulita; utilizzo dei colori per categorizzare gli elementi; mappe concettuali.

Educazione civica e trasversalità	<ul style="list-style-type: none"> - Pagine e brani dedicate a temi legati ai diritti umani; rubriche dedicate a riflessioni di educazione civica; riferimento ai Global Goals proposti dall'ONU. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sezione finale del libro dedicata all'educazione civica; due aree tematiche specifiche sul vivere a scuola e vivere la città; riferimento ai Global Goals proposti dall'ONU.
--	--	--

Tabella 1: riassunto conclusivo dell'analisi del manuale a stampa "Tante Voci" e "La bottega delle storie"

Analisi del corredo digitale		
	Tante Voci	La bottega delle storie
Layout dell'interfaccia e strumentazione a schermo	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso ai contenuti: tramite qr code o iscrizione al sito; - Libro digitale: stesso aspetto di quello cartaceo; - Strumenti: presenza di tools per interagire col testo (sottolineature, scrittura, segnalibri ecc...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso ai contenuti: tramite qr code o iscrizione al sito; - Libro digitale: stesso aspetto di quello cartaceo; - Strumenti: presenza di tools per interagire col testo (sottolineature, scrittura, segnalibri ecc...).
Risorse multimediali	<ul style="list-style-type: none"> - Audiolibro; video di approfondimento o presentazione dei libri; esercizi sotto forma di gioco-quiz; mappe interattive; analisi interattive; schede di presentazione dei libri. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiolibro; video di presentazione dell'unità o di presentazione dei libri; mappe modificabili; presentazioni a slide degli argomenti di studio; schede di presentazione libri; link esterni ("leggendo leggendo", "biblioteca di classe", "Devoto Oli Junior online").
Libro liquido	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso: tramite una sezione a parte rispetto a quella del libro digitale; - Contenuto: trasposizione di tutti i contenuti della pagina; - Modificabilità: possibilità di modificare il testo in termini di font, colori e grafica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso: tramite icona presente nel libro digitale; - Contenuto: trasposizione del testo, escluse le altre componenti della pagina; - Modificabilità: possibilità di modificare il testo in termini di font, colori e grafica.
Risorse extra per insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso alla versione digitale dei libri; possibilità di formazione; creazione di classe virtuale; sezione dedicata alle Nuove Indicazioni Nazionali del 2025; 	<ul style="list-style-type: none"> - Accesso alla versione digitale dei libri; link al Drive Google che contengono guide per l'insegnante, rubriche di valutazione, griglie per la programmazione e guide

	guida per docente; materiali extra di verifica; archivio aperto di materiale multimediale; materiale per inclusione; risorse aggiuntive su feste Nazionali e Internazionali.	per creazioni di lezioni digitali; aree docenti in cui accedere a contenuti multimediali di altre discipline; area dedicata a creazione di test di verifica personalizzate; area dedicata a simulazioni Invalsi; creazione di classi virtuali.
--	--	--

Tabella 2: riassunto conclusivo dei corredi digitali di "Tante Voci" e "La bottega delle storie"

L'analisi condotta sui manuali scolastici e sulle loro estensioni digitali permette di delineare alcune conclusioni generali circa le attuali direzioni della progettazione editoriale per la scuola primaria. Dall'esame delle strutture macro-strutturali, emerge come il manuale di lettura contemporaneo non sia più concepito come una semplice antologia di testi, ma come un ecosistema didattico integrato. Entrambi i progetti analizzati manifestano la tendenza a organizzare i contenuti non solo per generi letterari, ma anche per nuclei tematici o binomi emotivi, volti a stimolare una riflessione che parta dal vissuto dell'alunno. La struttura ricorrente delle unità didattiche suggerisce una volontà di fornire agli studenti una routine di apprendimento chiara, basata su schemi fissi (come le "carte d'identità" del genere o le mappe concettuali) che facilitano l'orientamento all'interno del testo. Un elemento centrale è l'integrazione tra l'analisi testuale e lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali. L'uso costante di rubriche dedicate al dialogo ("La tua voce", "Parlo di me") indica uno spostamento dell'asse didattico verso la conversazione e il confronto in classe, dove il testo letterario funge da ponte tra l'esperienza personale e la comprensione dell'altro. Questo approccio si riflette anche nella scelta iconografica: l'alternanza tra illustrazioni artistiche, spesso tratte da albi illustrati, e fotografie realistiche mira a catturare l'attenzione visiva e a creare un legame immediato con la realtà quotidiana dei bambini.

Per quanto riguarda l'apparato metodologico, si osserva una forte attenzione al potenziamento delle capacità inferenziali. Le attività di comprensione non si limitano al reperimento di informazioni esplicite, ma guidano lo studente a "leggere tra le righe", utilizzando esercizi di manipolazione testuale e riassunto guidato per consolidare le competenze metacognitive. La riflessione linguistica e lessicale è trattata in modo capillare, spesso attraverso rubriche che stimolano l'uso del vocabolario o la scoperta di nuovi termini a partire dal contesto. Sul fronte dell'accessibilità e dell'inclusione, i manuali adottano strategie complementari tra carta e digitale. Se nel cartaceo spesso viene impiegato l'uso di caratteri ad alta leggibilità e mappe semplificate, è nello strumento digitale che l'inclusione trova la sua massima espressione.

Il concetto di "libro liquido" rappresenta la sintesi di questa evoluzione, poiché offre la possibilità di personalizzare font, interlinea e contrasti cromatici, garantendo così a ogni studente una fruizione del contenuto adattata alle proprie necessità specifiche.

Infine, la dimensione digitale arricchisce l'offerta didattica attraverso l'intertestualità e la multimedialità. L'uso di audio-letture, video-presentazioni e attività interattive delinea un modello di apprendimento multisensoriale. Questo apparato non solo supporta lo studio individuale, ma agisce anche come strumento di promozione della lettura, collegando il manuale scolastico al più ampio panorama della letteratura per l'infanzia e ad altri media, come il cinema e la musica.

Il manuale scolastico dunque sembra configurarsi come un dispositivo flessibile, che cerca di bilanciare la formazione sulla disciplina (in questo caso italiano, con specifica sulla lettura) con la crescita civile ed emotiva del giovane lettore.

3.6 L'albo illustrato e la sua applicazione nella scuola primaria

Durante l'analisi svolta sui due volumi di letture, è emerso molto spesso l'utilizzo e il riferimento agli albi illustrati. Questo tipo di lettura viene solitamente associato alla scuola dell'infanzia, luogo in cui l'insegnante legge ai bambini un albo e gli alunni rimangono incantati dalle illustrazioni che, solitamente, rendono l'esperienza più coinvolgente dal punto di vista estetico. Ma la potenza di queste narrazioni risiede proprio nell'abbracciare una fascia di età illimitata, poiché il messaggio che riesce a trasmettere, attraverso l'unione tra parole e immagini, può essere comprensibile e condivisibile a tutte le età. Gli albi dunque entrano a far parte della didattica anche della scuola primaria e diventano uno strumento per leggere, ascoltare, riflettere, condividere, ragionare, incantarsi e meravigliarsi. Antonella Capetti, una delle due autrici del volume "Tante Voci", ha riportato le sue esperienze didattiche in questo campo in un saggio intitolato "A scuola con gli albi - Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini" (2018, Topipittori, Milano). Il saggio si basa sulla convinzione che:

“Un bambino a cui si leggano libri con costanza, continuità e passione, non è detto che sviluppi automaticamente amore per la lettura [...]. Ogni bambino che abbia la fortuna di aver accanto un adulto che legge per lui guadagnerà però sicuramente uno sguardo attento, una mente pronta, una buona capacità di ascoltare e ragionare, una viva attenzione ai particolari, un linguaggio articolato, un lessico ricco, e, su tutto, la capacità di vedere le cose da molteplici punti di vista, e da molteplici punti di vita riflettere su di esse.” (Capetti, 2018, p. 11-12)

L'opera non propone un metodo didattico chiuso, bensì un paradigma educativo che pone l'albo illustrato al centro di un processo di apprendimento integrato, in cui viene considerato come oggetto estetico e cognitivo complesso.

A differenza del libro illustrato tradizionale, dove le immagini hanno una funzione meramente decorativa o ridondante rispetto al testo, nell'albo il significato scaturisce dall'interazione dinamica tra codice verbale e codice iconico. Questo chiede al lettore un esercizio costante di decodifica e interpretazione: il bambino è chiamato a colmare i vuoti lasciati dalle parole attraverso l'analisi delle immagini e viceversa. Secondo l'autrice, questa complessità strutturale rende l'albo uno strumento privilegiato per l'alfabetizzazione visiva e critica, poiché abitua lo studente a non subire passivamente il contenuto, ma a costruirlo attivamente attraverso la formulazione di ipotesi e inferenze. Un pilastro fondamentale del saggio è l'enfasi posta sulla dimensione sociale della lettura. In questo contesto, l'attività di lettura ad alta voce è finalizzata all'attivazione di una ricerca. L'insegnante infatti non è l'interprete unico del testo, ma un mediatore che pone domande aperte, prive di una risposta univoca o corretta a priori. Tale approccio trasforma l'aula in un laboratorio di pensiero dove l'ascolto dell'altro e la negoziazione dei significati diventano parte integrante dell'apprendimento. La discussione collettiva permette di far emergere connessioni personali, rimandi intertestuali e riflessioni di natura etica o filosofica, rendendo la letteratura un campo di indagine aperto. Un altro aspetto trattato nel volume riguarda la didattica della lingua: Capetti propone una grammatica dell'ascolto e dell'osservazione in cui l'analisi del testo letterario diventa l'occasione per scoprire il funzionamento della lingua; la scelta di un aggettivo, la posizione di un avverbio o l'uso di un particolare tempo verbale all'interno di un albo illustrato non vengono studiati come regole astratte, ma come strumenti espressivi carichi di senso. Questo approccio permette di lavorare sul lessico in modo induttivo: le parole nuove non vengono apprese tramite liste di vocaboli, ma vengono incontrate, assaporate dai bambini perché legate a un'immagine potente o a un'emozione narrativa. La bellezza della lingua poetica o narrativa funge da stimolo per un ampliamento delle competenze linguistiche che risulta più duraturo poiché ancorato a un'esperienza estetica significativa. Infine, il saggio affronta il tema della bellezza come necessità educativa. Capetti sostiene che offrire testi accompagnati da immagini sia un atto di rispetto verso l'infanzia e una forma di educazione al pensiero critico. L'esposizione costante a forme artistiche curate sottrae il bambino all'omologazione visiva e linguistica, fornendogli gli strumenti per distinguere la complessità dalla banalità. L'albo illustrato viene dunque presentato come un ponte tra il mondo interiore del bambino e la realtà esterna. Attraverso il simbolo e la metafora, la letteratura permette di nominare l'innominabile (la paura, la morte, la diversità, l'ingiustizia) offrendo una distanza di sicurezza (la finzione narrativa) che consente l'elaborazione del vissuto emotivo senza scivolare nel didascalismo o nel moralismo.

In questa prospettiva, l'educazione alla lettura diventa, un'educazione alla libertà di pensiero e alla comprensione dell'alterità.

3.7 Intervista ad Antonella Capetti e Marta Vitali, autrici del volume di letture “Tante voci”

Al fine di approfondire le tematiche emerse ed analizzate finora, è stata realizzata un'intervista alle autrici del libro *Tante Voci*, libro che è stato oggetto dell'osservazione completata precedentemente. Antonella Capetti è un'insegnante di italiano alla Scuola Primaria, autrice di filastrocche, brevi storie e un libro in cui racconta della sua esperienza di insegnamento attraverso l'utilizzo degli albi illustrati; Marta Vitali è una professionista del settore editoriale, attiva come redattrice, editor ed autrice. L'obiettivo del colloquio è stato quello di dialogare a proposito dei processi creativi e pratici del loro lavoro da autrici, per indagare il punto di vista di chi ha creato l'opera che vediamo utilizzata nelle scuole. Per la stesura del testo, si è optato per una trascrizione che preveda l'eliminazione di intercalari, ripetizioni ed esitazioni tipiche del parlato, al fine di garantire una lettura fluida, pur mantenendo l'integrità e il senso originario delle dichiarazioni. Nel corso della trascrizione sarà segnato con la sigla “D”, la domanda posta alle autrici; con le iniziali “A.C” le risposte fornite da Antonella Capetti e “M.V” le risposte date da Marta Vitali.

D: La prima domanda che mi sorge spontanea è com'è nata l'idea del progetto di *Tante Voci*?

M.V.: *Tante Voci* è l'erede di un testo precedente che si intitolava *A più voci*, per cui la domanda affonda le radici nel passato e per questo non lo ricordo esattamente, nel senso che credo che l'idea sia nata da tante discussioni. Credo sia nata da una serie di ragionamenti fatti insieme, che poi ha portato a quella che per noi era l'idea di creare delle unità basate su questi binomi e su come si possano cercare tanti brani, che non parlano di quel tema, ma che hanno una sfumatura che lo fa un po' emergere; quello era il cuore, lavorare sul bianco e il nero, anche per dirci che non è mai tutto bianco o tutto nero.

A.C.: Noi ci siamo incontrate grazie alla poesia, perché Marta mi aveva chiesto l'autorizzazione ad utilizzare alcune poesie dei miei ragazzi per una antologia, poi lei [Marta Vitali] ha cominciato a dirmi che sarebbe stato bello immaginare un progetto insieme e ne abbiamo parlato tantissimo. La cosa bellissima di *Tante Voci*, oltre a questa scelta antologica, era il collegamento fantastico con i generi letterari, come il collegamento “felice-triste” con il testo narrativo o “bello-brutto” con la descrizione. Perciò “A più Voci” aveva questo sviluppo duplice: cioè da una parte il libro delle letture, dall'altra il libro dei generi che però erano sempre collegati all'interno del libro delle letture;

in ogni capitolo c'erano alcune pagine collegate direttamente con il libro dei generi e nel libro dei generi si faceva espresso riferimento a questo, quindi c'era un collegamento immediato.

D: Collegandoci al discorso della scelta antologica, com'è avvenuta la scelta dei testi e degli autori da inserire nel libro?

A.C.: La scelta antologica è stata molto variegata, nel senso che abbiamo letto una miriade di libri, oltretutto testi di narrativa, quindi è stato un lavoro lunghissimo, perché: un conto è leggere dei testi brevi, un conto è leggere dei romanzi, andando a cercare le pagine più adatte, collegate a quel tema e a quel binomio. Fortunatamente Marta ha una lunghissima esperienza nell'ambito editoriale, quindi era molto pronta e capace a recuperare brani anche dai classici che io conosco meno. Io invece avevo una conoscenza meno approfondita, però ho letto molto in quel periodo e quindi ho letto tanta narrativa contemporanea italiana e internazionale di autori classici, contemporanei, cercando di bilanciare autori e autrici e non era facile tenere tutto in equilibrio. Abbiamo fatto molta fatica, però abbiamo cercato di dare voce, come dice il titolo del testo, alle autrici, agli autori, alle illustratrici e agli illustratori, che in un'edizione scolastica non possono essere gli stessi dei testi originali, e di dare voce alle ragazze e ai ragazzi che avrebbero utilizzato poi il libro in classe.

D.: Mi ricollego a ciò che ha detto sul “leggere tanto per la creazione del libro”: quello che traspare analizzandolo, è proprio un grande amore per la lettura, che emerge anche dalle strategie che avete scelto di utilizzare per incentivarla. Secondo voi un'insegnante e il libro di testo che ruolo ricoprono nel trasmettere questa passione?

M.V.: Io risponderò dal punto di vista del libro, perché mi occupo da tanti anni di libri di testo, lavorando nella redazione di scuola primaria. Diciamo che questa ricerca è nata anche prima di *A più voci* e *Tante Voci*, nel senso che era il mio obiettivo da operatrice che lavora sui libri di testo. Noi ci siamo date delle regole ben precise, che sono quelle che io cerco di utilizzare sempre, cioè abbiamo scelto brani che fossero proprio adatti ai bambini e alle bambine anche nella loro interezza: se un bambino è interessato, o scopre che c'è un personaggio che gli piace, una situazione che gli piace, ha la possibilità di leggerlo per intero. Questa è una cosa che ormai è abbastanza diffusa, ma alcuni anni fa spesso si trovavano all'interno di libri di testo per piccoli, anche grandi classici o testi pensati per adulti, di cui si estrapolava giusto il brano adatto ad essere letto a quell'età. Di fatto questa è una scelta che ti blocca la possibilità di uscire dal libro di testo e di leggere anche qualcosa al di là. Sicuramente mantenere una varietà più ampia possibile e lavorare su questi binomi tematici per noi è stato molto interessante. Tutto era stato cucito con grande attenzione per dare unitarietà, ma è anche un libro che ha una fisionomia molto personale. La scelta infatti deve seguire una logica che dia

unitarietà di pensiero e che all'interno abbia anche tanti generi, tante tipologie e registri diversi per poter dare la possibilità ai bambini di andare anche molto al di là del libro di testo. In questo funzionano tanto i suggerimenti di lettura, cioè l'idea che oltre a questo puoi leggere un libro che potrebbe appassionarti.

A.C.: Dal punto di vista dell'insegnante il fatto di portare in classe i libri veri da cui sono tratti i brani è determinante, perché mostri che c'è un libro vero. Poi è determinante la scelta di evitare il più possibile riduzioni e adattamenti: le parti antologiche che abbiamo inserito non erano né ridotte, né tagliate, né adattate, questo anche per rispetto dell'autore o dell'autrice. La possibilità di portare in classe i libri, di metterli in prestito nella biblioteca scolastica, per me è stato fondamentale; anche io ho adottato *Tante Voci* nell'anno successivo alla pubblicazione e chiaramente avevo comprato moltissimi libri per poterlo scrivere e quindi poi ho rifornito la biblioteca di classe di questi libri e i bambini trovavano in classe sempre i libri da cui i brani erano stati tratti. Leggerli anche ad alta voce crea un legame di tipo affettivo con la persona che legge, con il gruppo che ascolta la lettura e con il libro stesso e questi sono tutti incentivi alla lettura. Anche la varietà di libri che abbiamo utilizzato contribuisce a questo: per esempio in ogni unità abbiamo inserito almeno una o due poesie evitando che ci fosse solo il capitolo tematico relativo alla poesia. Questo spinge a trattare la poesia come qualsiasi altro genere letterario, altrimenti il rischio è che la poesia rimanga sempre un po' all'angolo e sempre considerata un po' come "la bella addormentata che si risveglia ogni cent'anni" e non è quello che vogliamo.

D.: Per quanto riguarda la scelta delle rubriche inserite a fianco ai testi: qual è stato il criterio secondo cui le avete scelte e secondo cui avete sviluppato le domande di comprensione?

M.V: Ad esempio utilizzare la rubrica "far fiorire le idee", che anticipa il brano ponendo una domanda sul tema, poi leggere il brano e riproporre una domanda molto simile dopo la lettura del brano, per noi era la chiave, perché di fatto voleva essere un libro che faceva tanto pensare e riflettere. È stato apprezzato per questo e anche criticato per questo, perché le rubriche propongono attività che richiedono un certo tipo di lavoro da parte dell'insegnante, un tipo di lavoro che si fa tutti insieme, con molta corralità e discussione. Poi ci sono tutte le rubriche più classiche che vanno ad individuare gli snodi importanti di comprensione, con richieste basate sulle Indicazioni Nazionali e il quadro di riferimento Invalsi, che dà tutta una serie di indicazioni su come insistere negli snodi di comprensione. Abbiamo privilegiato le domande aperte, ci sono anche quelle chiuse, ma quelle aperte possono avere più risposte possibili: abbiamo cercato di far sì che ci si interrogasse sul significato di quello che i bambini e le bambine avevano letto, per capire veramente il significato. Poi ci sono le rubriche sul

lessico perché è fondamentale nella lettura, e sul riassunto, perché il riassunto non è un esercizio asettico, ma un modo per mettere alla prova la comprensione.

D.: Ci sono state buone idee o progetti che non siete riuscite ad inserire nel libro per ragioni di spazio o per altre ragioni tecniche?

A.C.: Un libro di testo ha degli spazi, delle pagine ben delineate, ma Marta aveva un occhio molto attento su questo: lei era autrice, ma il suo abito da redattrice non è mai stato tolto. Quindi avevamo molto chiaro gli spazi, l'organizzazione della pagina, la linearità e della progressione del lavoro che doveva essere seguita.

M.V.: In generale quando si fa un libro di testo, nei casi in cui per esempio si propone un brano tratto da un albo illustrato, sarebbe bello poter inserire le pagine dell'albo così come nascono, cosa che non sempre è possibile; però sarebbe un grande valore aggiunto.

D.: Il vostro è il risultato di un grande lavoro di team: quanto è importante lavorare in sinergia con tutte le altre figure che concorrono alla realizzazione del progetto?

M.V.: È molto importante, ma sono fasi diverse: quando lavori ad un progetto editoriale tutta la parte della stesura degli originali, ovvero il testo che seguirà tutti i processi editoriali, è un lavoro d'autore o d'autrice; ci si confronta spesso con chi è in redazione, però la fortuna di essere in due ha fatto sì che ci fosse molto lavoro di confronto tra di noi. Credo che cambi molto se l'autore o l'autrice è una persona singola, perché allora la figura di riferimento interna, ovvero il progettista editoriale, diventa fondamentale. Loredana Morli, la collega che seguiva come progettista questo progetto, è stata una figura di riferimento importante, in ogni caso noi, essendo in due, potevamo unire le nostre competenze.

A.C.: Quello che Marta non dirà mai [lo dice sorridendo] è che è stata a tutti gli effetti la mia mentore: ho imparato tantissimo in quei mesi di lavoro con lei, perché aveva un'esperienza pregressa profondissima; quello editoriale era un mondo che non conoscevo e ora lo conosco meglio grazie a lei.

D.: Una domanda specifica per Antonella, che ricopre nella vita anche la figura dell'insegnante: quanto la professione da docente influisce quella da autrice, o viceversa?

A.C.: Sicuramente essere insegnante ti permette di confrontarti quotidianamente con quello che stai ipotizzando e proponendo; quando abbiamo lavorato al primo progetto avevo una classe seconda, quindi ero un po' lontana dalla classe a cui si riferiva il libro, ma avevo comunque un eco del lavoro in quarta e quinta degli anni precedenti. Quindi come docente hai il confronto sempre contestuale con

quello che stai facendo; quello che fai alla fine ti sarà utile perché anche se non adatterai il tuo libro, tutta l'esperienza che stai costruendo la maturi dentro un percorso che poi ti torna sempre utile perché riaffiora nelle esperienze che farai dopo. Poi ho avuto la fortuna di usare *Tante Voci* nel mio ciclo di quarta e quinta e l'ho usato con davvero grande gioia, cioè sperimentando quello che avevamo immaginato con Marta ed è stato molto bello.

D.: In conclusione vi chiedo: quali sono secondo voi le prossime sfide che la narrativa scolastica dovrà affrontare?

A.C.: D'istinto mi viene da dire: tenere in equilibrio la lettura con i classici, che non bisogna dimenticare, e con un aggiornamento costante rispetto alle uscite di vario genere: la narrativa, la poesia, la divulgazione. E poi continuare ad appassionare alla lettura ragazze e ragazzi in un mondo in cui il digitale prevarica su tutto e non è facile tenerli appassionati alla lettura. Però è una sfida che vale la pena continuare ad affrontare e su cui è importante continuare a misurarsi.

M.V.: Direi tante cose rispetto a questo, però credo che in questo momento la cosa importante sia cercare anche di leggere i tempi in cui viviamo: effettivamente il libro di testo è un veicolo, soprattutto di antologia, ma anche di educazione in senso lato. Credo che sia necessario stare attentissime e attentissimi ai messaggi che si veicolano attraverso il testo, attraverso le immagini e le parole che si usano, anche se non è facile ed è probabile fare degli scivoloni. Io lavoro in questo settore da quasi 15 anni e le sensibilità sono cambiate: molti elementi dei libri di testo sono cambiati e migliorati e dovranno continuare a migliorare, per far sì che si parli del tempo che stiamo vivendo e non si veicolino messaggi pericolosi anche involontariamente.

L'incontro con le autrici ha permesso di approfondire alcune tematiche trattate nel corso dell'elaborato, ma anche di fare luce su alcune riflessioni dal punto di vista dell'occhio di persone esperte del settore. È interessante capire quali siano i principi portanti di un progetto editoriale e quale siano i retroscena legati alla sua produzione. Dalle parole delle autrici emerge che, alla base delle decisioni prese, ci fosse una grande riflessione, frutto di numerose valutazioni da parte delle autrici, il cui intento era proprio quello di portare nelle classi un lavoro di discussione corale, un libro che facesse riflettere. Curiosi sono anche i numerosi retroscena, come la descrizione del grande lavoro di scelta antologica, dal quale traspare l'impegno che le autrici hanno dovuto affrontare per compiere decisioni che avessero un senso pedagogico, letterario e didattico allo stesso tempo. Ciò che si deduce è inoltre l'importanza della collaborazione tra le autrici e il loro legame con le figure di riferimento nell'ambito della produzione del libro; appare che entrambe abbiano giovato della collaborazione e

delle risorse che potevano mettere in gioco in base alle loro competenze: l'obiettivo delle autrici era quello di trasmettere l'amore per la lettura ed entrambe hanno lavorato per questo. Emerge da entrambe le parti il grande obiettivo di divulgare la lettura come strumento pedagogico che coinvolge gli alunni, le loro opinioni e le loro voci; la lettura in classe come momento di condivisione di idee e occasione per creare legami emotivi e veicolare messaggi importanti.

CAPITOLO 4

LA NARRAZIONE OLTRE IL TESTO, TRA DISPOSITIVI ORALI E VISIVI

4.1 Crossmedialità e transmedialità: le narrazioni oltre il testo

Analizzando i contenuti e l'organizzazione dei libri di testo, possiamo comprendere quanto l'apparato digitale sia in sinergia con quello cartaceo: il manuale a stampa presenta sempre riferimenti a quello digitale ed esso si configura come un'apertura verso altri tipi di storie, oppure stesse storie ma veicolate da media differenti. Nonostante il libro scolastico non abbia lo scopo di intrattenere, ma ha scopi didattici, possiamo comunque definire questa caratteristica, tipica dei libri di testo misti, attraverso alcuni concetti che descrivono il fenomeno secondo cui un'opera (solitamente di intrattenimento) viene trasposta su diversi media, differenti da quello iniziale.

I concetti a cui si sta facendo riferimento sono quelli di transmedialità e crossmedialità. Il concetto di *transmedia*, nella sua accezione più recente, viene definito da Henry Jenkins che in un articolo del 2003 definisce il “*transmedia storytelling*”, come l'espansione della storia su diversi tipi di media, ognuno dei quali offre il suo contributo specifico alla comprensione, da parte dell'utente, del mondo narrato. È ciò che accade ai romanzi di grande successo, ai quali si susseguono una serie di fenomeni, quali: fanfiction con approfondimenti su alcuni personaggi, film che ne ampliano la storia attraverso prequel o sequel, ad esempio. La massima espressione della transmedialità sarebbe quella di creare espansioni di contenuti distribuiti attraverso vari canali che sono coinvolti per ciò che sanno fare meglio, quindi la massima espansione del contenuto, connessa alla massima espressione nel modo di trasmettere il contenuto. La transmedialità dunque contribuisce ad espandere il contenuto, creando un mondo narrativo che si sviluppa in modo differente, in base al media che lo trasmette. Il concetto di crossmedialità invece riguarda la trasposizione del contenuto testuale su media differenti, senza espansioni di storyworld; è dunque la caratteristica di un prodotto di veicolare i propri contenuti attraverso diversi media: si pensi ad esempio ad un romanzo e le sue trasposizioni filmiche, alla versione in videogioco, all'audiolibro, all'ebook. La differenza tra crossmedialità e transmedialità risiede nel fatto che la prima, non amplifica il contenuto del mondo narrativo, ma lo adatta al media che lo trasmette; invece la seconda contribuisce a creare nuovi spazi e nuovi contenuti su diversi media, collegati alla narrazione iniziale.

Questi fenomeni hanno contribuito alla massima diffusione di grandi successi letterari e filmici, configurandosi tra gli avvenimenti che più contribuiscono al successo delle storie più conosciute al mondo (Calabrese, 2015).

Questi fenomeni rappresentano l'importanza e il peso che le storie hanno sulla vita dell'individuo: il bisogno di fruizione di storie non è solo puro intrattenimento, ma si espande al bisogno di riprovare emozioni e sensazioni che queste storie ci hanno suscitato; rappresentano la voglia delle persone di contribuire e di sentirsi parte della narrazione, attraverso la creazione di nuovi contenuti: è la figura che Jenkins (2008 cit. in Calabrese 2019) definisce come *prosumer*: il consumatore (*consumer*) che diventa produttore (*producer*), che vuole sentirsi parte del processo di creazione dello storyworld. Ciò che accade nel mondo dell'editoria scolastica e della didattica, non è un fenomeno che amplifica mondi di intrattenimento, o che crea prodotti da consumo, ma riguarda tutta una serie di azioni per cui si cerca di rispondere alla necessità di trasportare il contenuto testuale in differenti media, per sfruttarne al massimo il suo potenziale. Quest'ultimo risiede nella possibilità di utilizzare diversi canali sensoriali, diversi metodi di presentazione di un contenuto, che possano abbracciare le esigenze eterogenee di apprendimento, dare accessibilità a contenuti normalmente accessibili a meno persone. Ed ecco che nasce l'esigenza anche del contenuto scolastico di uscire dal libro di testo e di ritrovarsi sotto forma di storia narrata oralmente, di video, di video gioco, o di esperienze immersive. Oltre ai libri di testo digitali che concretizzano l'atto di uscire dal testo scolastico, esistono diverse piattaforme e diversi strumenti che contribuiscono a questo tipo di evoluzione del contenuto didattico, nei paragrafi successivi ne verranno analizzati alcuni.

4.2 Il ritorno all'oralità: gli audiolibri e i podcast.

Nel panorama attuale dello sviluppo delle narrazioni nell'ambito dell'editoria scolastica, si è fatto spesso riferimento all'utilizzo della narrazione orale come strumento che rende accessibile la lettura; è stato inoltre trattato l'utilizzo della lettura ad alta voce in classe da parte dell'adulto, come strumento attivo di comprensione del testo. L'oralità dunque fa ancora parte del nostro modo di narrare, anzi sembra aver ritrovato una posizione rilevante al giorno d'oggi. È "l'oralità di ritorno" di cui parla W. J. Ong, di cui è stato trattato precedentemente, un'oralità che si fa spazio in un mondo ormai caratterizzato dalla scrittura. Sembra che la fruizione di contenuti orali sia molto consona alla vita degli individui di oggi, infatti si nota un incremento di tali contenuti e del loro utilizzo da parte di un grande pubblico. Proprio per questo è necessario riflettere se questa modalità di narrazione possa essere utilizzabile anche in ambito didattico e in effetti alcuni movimenti in questo senso stanno accadendo.

Il primo strumento che ci riporta all'utilizzo del canale orale è l'audiolibro: esso è a tutti gli effetti una trasposizione audio del testo scritto e si sta diffondendo grazie alla sua pratica fruibilità e all'interpretazione di alcune voci importanti nel panorama cinematografico che si prestano alla

registrazione della lettura. Secondo le ricerche svolte da Audible Compass nel 2023 (Audible è una società Amazon tra i maggiori player nella produzione e distribuzione di audio entertainment di qualità) risulta che il 70% della popolazione adulta (età compresa tra i 18 e i 54 anni) è un audio lettore che fruisce frequentemente di questo tipo di narrazione (il 44% degli intervistati li ascolta frequentemente). Emerge anche che l'84% degli ascoltatori di audio libri è anche lettore di libri cartacei e digitali. Interessante è scoprire le motivazioni che inducono ad utilizzare audiolibri: l'84% degli intervistati afferma che utilizzando gli audiolibri, possono consumare più libri nel corso dell'anno poiché possono fruirne anche con mani e occhi impegnati su altro e affermano che spesso conoscono nuovi autori proprio grazie all'audiolibro. Ciò che avvicina il pubblico a questo tipo di contenuto è il desiderio di intrattenersi, imparare qualcosa di nuovo, rilassarsi; la maggior parte degli ascoltatori ne usufruisce in casa, alcuni mentre sono in viaggio o per intrattenersi al di fuori degli schermi. Gli ascoltatori dichiarano di scegliere cosa ascoltare in base alla voce narrante, in base al fatto che hanno la possibilità di rivivere emozioni provate durante la lettura del testo e secondo quanto è accattivante la copertina di presentazione.

La piattaforma Audible fornisce i 10 motivi per cui ascoltare audiolibri:

1. Ti permettono di dedicare più tempo alla letteratura;
2. Ti faranno ritrovare la passione per la lettura;
3. Contribuiscono a rendere le faccende domestiche meno monotone;
4. Ti aiutano a stare in forma;
5. Ti aiutano a sviluppare nuove competenze;
6. Ti fanno rivivere momenti dell'infanzia;
7. Coinvolgono i giovani e gli fanno apprezzare la letteratura;
8. Sono una tendenza attuale ma non per questo dovrai rinnegare i classici;
9. Ti fanno apprezzare nuovamente libri che hai amato;
10. Contribuiscono a far trascorrere il tempo più in fretta.

(AudibleBlog)

Appare dunque che siano una vera e propria forma di intrattenimento, adatta a tutti, fruibile facilmente e che permette di poter svolgere altre azioni contemporaneamente.

Affermandosi positivamente nel mondo dell'intrattenimento, gli audiolibri trovano spazio anche nei libri di scuola, sotto forma di racconto audio o di approfondimento.

Un altro strumento che diffonde narrazioni orali è il podcast: file audio digitale distribuito attraverso Internet e fruibile su un computer o su un lettore MP3. Il termine proviene da una libera fusione di iPod (Apple) e broadcasting («radiodiffusione») (Enciclopedia Treccani). Il primo formato per distribuire on line contenuti come i podcast fu diffuso nel 1995 che, unito alle tecnologie di riproduzione dei file audio MP3, diede vita al termine podcast che per la prima volta viene utilizzato nel 2005. Negli anni successivi si formano piattaforme per la diffusione dei contenuti audio e nel 2019 diventano parte dei più grandi player tecnologici, che dedicheranno sezioni apposite ai podcast. Oggi è un formato di intrattenimento molto diffuso poiché è fruibile mentre si possono svolgere altre azioni, è una tregua per gli occhi sempre stimolati dall'utilizzo delle tecnologie, l'aneddotica e la narrazione avvincente intrattengono l'ascoltatore e soprattutto è realizzabile con un'attrezzatura e strumentazione non troppo sofisticati.

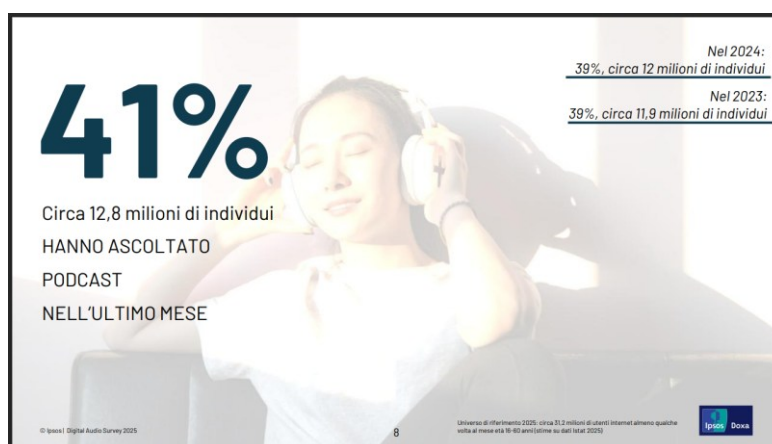


Figura 31: Indagine Ipsos audio Survey 2025

Secondo le indagini Ipsos Audio Survey 2025, il 41% degli individui ha ascoltato podcast nell'ultimo mese, dato in aumento rispetto agli ultimi anni, come è possibile osservare dalla figura 31. Emerge inoltre che il 77% degli ascoltatori usufruisce di questi contenuti da casa e utilizzando lo smartphone; la scelta del podcast da ascoltare varia in base all'argomento e allo speaker ed è interessante osservare che è una pratica che ha portato il 65% delle persone ad approcciare alla lettura: grazie all'ascolto di podcast molte persone hanno deciso di leggere libri.

Il coinvolgimento emotivo dello spettatore, creato dalla serialità, dall'utilizzo di suoni e musiche, da colpi di scena e dalla spettacolarità, mantengono attiva l'attenzione di chi ascolta.

Il podcast può avere differenti format: a monologo (una voce che racconta la storia); talk (con la presenza di un ospite intervistato); la serializzazione può avvenire in modo orizzontale (un'unica storia divisa in più puntate), o in modo verticale (storie differenti in ogni puntata, ma accomunate da uno stesso argomento); possono essere serie chiuse (che trovano una fine dopo una serie di puntate), oppure serie aperte (che continuano senza una specifica fine). Molti podcast diffusi sfruttano il format del video podcast, in cui il formato video accompagna l'audio e che quindi si possono o solo ascoltare, o ascoltare e vedere. I generi di podcast variano da quelli giornalistici, che approfondiscono aspetti di attualità, o riepilogano le notizie della settimana; esistono podcast di genere fiction, che raccontano storie che coinvolgono lo spettatore attraverso l'utilizzo della voce che crea un'atmosfera intima e i podcast didattici, che verranno affrontati successivamente.

Gli audio libri e il podcast quindi, possono configurarsi come un arricchimento della carta stampata, come un'integrazione che ne amplia il contenuto o che semplicemente sia trasposta su diversi media. I risultati delle ricerche fanno emergere abitudini e tendenze che ci aiutano a comprendere il ruolo che le narrazioni ricoprono al giorno d'oggi nella vita degli individui: sembra infatti che il bisogno di immergersi in storie sia molto alto, l'intrattenimento è tra le motivazioni principali per cui le persone decidono di ascoltare i podcast o leggere audiolibri. Un altro fatto interessante è che spesso la scelta di contenuti audio sia inerente ad argomenti o storie di cui l'ascoltatore è già a conoscenza: ciò denota la tendenza alla ricerca delle emozioni che abbiamo provato quella volta in cui abbiamo letto un libro, o visto un film per la prima volta. I contenuti audio inoltre hanno su tutti un grandissimo vantaggio, già espresso precedentemente, coinvolgendo solo l'udito, l'ascoltatore può compiere altre azioni differenti mentre ascolta.

4.2.1 Le narrazioni orali come strumento didattico nei libri di testo analizzati e in altre proposte

Quelle appena illustrate sono le caratteristiche generali delle narrazioni orali nel mercato attuale, ma che ruolo occupano all'interno dei libri di testo che sono stati analizzati? Esistono altri materiali didattici di questo tipo? Tra i contenuti digitali che sono stati osservati in questo elaborato è emerso che la narrazione orale è un elemento presente in entrambi i corredi digitali. Nello specifico sia il corredo digitale di "Tante Voci", sia quello de "la Bottega delle storie" offrono per ogni pagina la registrazione audio della lettura proposta: l'aspetto interessante è che ciò non avviene attraverso una sintesi vocale automatica, ma attraverso l'utilizzo di voci di persone specializzate nella lettura espressiva. Nel caso di "Tante voci" una delle autrici presta la propria voce per alcune letture.

La lettura espressiva infatti è una componente importantissima, aiuta la comprensione del testo, permette di mantenere alta la concentrazione e ad aumentare il coinvolgimento emotivo.

La lettura ad alta voce utilizzata in classe e a casa è un'opportunità per gli alunni di immergersi nella storia senza mettere in atto le abilità di decodifica e permettendogli di concentrarsi dal punto di vista della comprensione. Questa è una grandissima risorsa soprattutto per quegli studenti che hanno difficoltà di lettura.

Al di là del contesto dell'editoria scolastica, nel mercato è stato inserito uno strumento di nome "Yoto" (vincitore del premio Bologna Ragazzi CrossMedia Award 2025), un innovativo sistema audio per bambini, che sostituisce l'utilizzo del dispositivo digitale: inserendo una carta il lettore legge audiolibri, riproduce podcast educativi in alta qualità audio.

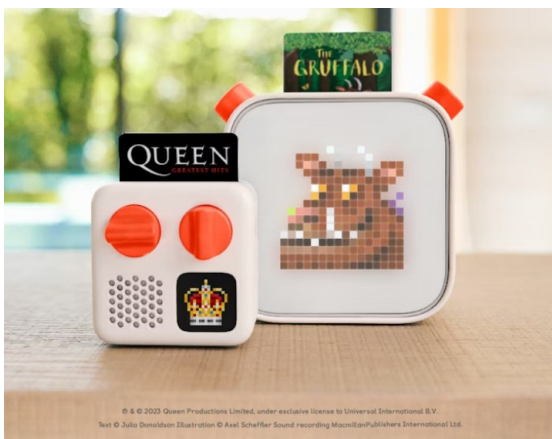


Figura 32: Yoto, dal sito eu.yotoplay.com



Figura 33: immagine dal sito locomoctavia.it

Un'altra realtà che si contraddistingue nel settore degli audiolibri è "Locomoctavia" (vincitore del premio Andersen per il miglior progetto editoriale del 2025): una casa editrice indipendente che propone audiolibri di alta qualità per bambini, sotto forma di cd, vinili e mp3. Ciò che accomuna questi progetti è la volontà di creare un'atmosfera calda e accogliente per il bambino che ascolta, di creare una connessione con il digitale, ma che non esponga i bambini ai rischi che esso può comportare.

Per quanto riguarda i podcast esistono molte alternative di contenuti creati appositamente con scopo didattico e di apprendimento. La stessa piattaforma Sanoma Italia, la casa editrice del libro "Tante Voci" ha instaurato una collaborazione con Chora Media, la prima podcast company italiana, realizzando 14 serie di podcast didattici collegati ai libri di testo. I format proposti coprono l'utenza della scuola primaria e secondaria di primo grado e propongono: riflessioni in ambito di cittadinanza; interviste impossibili; opere letterarie musicali e le sue caratteristiche; la presentazione di figure storiche del mondo della matematica; il rapporto tra scienza e sostenibilità e molti altri argomenti.

Questa scelta di inserire il podcast tra i materiali didattici online è sostenuta dai dati, che abbiamo visto, che lo pongono tra gli strumenti attualmente più diffusi di intrattenimento e perché, citando il sito:

Perché utilizzare i podcast nella didattica?



Perché si tratta di un nuovo canale comunicativo con cui **stimolare studenti e studentesse** attraverso contenuti audio ritmati e coinvolgenti.



Perché **i temi affrontati partono da nodi curriculari** per portare i giovani ascoltatori a imparare, ad approfondire e a riflettere sull'oggi.



Perché il progetto si compone di **più serie audio**, dedicate a una disciplina, o a un grande tema interdisciplinare.



Perché, puntata dopo puntata, i podcast catturano l'ascoltatore, lo coinvolgono attraverso parole, suoni e suggestioni, portandolo a incuriosirsi e **stimolando il bisogno di approfondire**.

Figura 34: sanoma.it/podcast

Sulle piattaforme di diffusione di podcast più utilizzate si possono trovare alcuni a scopo didattico: uno fra i tanti sono quelli proposti da Treccani: “Cattivoni”, podcast che spiega come i fenomeni della natura che ci spaventano di più; oppure troviamo anche “Misteri che hanno fatto scuola” un format che racconta di un investigatore che cerca di risolvere alcuni degli enigmi della storia dell’umanità. Oltre a podcast di divulgazione scientifica sono esistenti anche alcuni che raccontano storie, dai grandi classici della letteratura per l’infanzia a nuove narrazioni che le ribaltano: “c’era una volta e c’è ancora” racconta proprio storie molto conosciute, ma in situazioni nuove e surreali rispetto a quello a cui siamo abituati.

Il podcast può essere utilizzato come ascoltatori, ma non mancano nel panorama didattico (specialmente delle scuole secondarie) quei progetti che affidano agli studenti la creazione di podcast da condividere con i compagni. Sono presenti alcune piattaforme gratuite e di semplice utilizzo (ad esempio Audacity, o SoundTrap) che permettono di editare facilmente file audio. In questo modo gli alunni possono imparare attraverso metodo laboratoriale, curare la parte editoriale e quindi allenare la scrittura, allenare le proprie capacità espressive e collaborative, avvicinandosi all’utilizzo della tecnologia in modo consapevole.

La narrazione orale ricopre quindi un ruolo importante nel panorama dei contenuti per l’infanzia: essi contribuiscono ad espandere ciò che è presente nei libri di testo, creando nuovi collegamenti e spunti di riflessione; oppure rappresentano la trasposizione audio di narrazioni esistenti su carta. Entrambi rappresentano il tentativo di creare degli spazi di intrattenimento e di apprendimento per gli alunni che li coinvolgano emotivamente e motivino il loro interesse.

4.3 Le narrazioni visive: immagini e video

Quando l'immagine incontra la parola, la narrazione assume una dimensione ancora diversa da quelle analizzate finora. L'immagine, il disegno che accompagna la narrazione precedentemente è stato preso in considerazione dal punto di vista dell'illustrazione: è stato descritto il modo in cui nei libri di testo l'immagine venga utilizzata per dare contesto, aumentare l'interesse rispetto al brano proposto e come negli albi illustrati l'immagine sia parte integrante della narrazione, diventando un elemento che concorre spesso alla comprensione della storia. Quando l'immagine è in movimento, allora si parla di narrazione filmica, di utilizzo del dispositivo video per intrattenere o divulgare. Oggi l'intrattenimento visivo, fatto di immagini e video che veicolano qualsiasi tipo di messaggi, sembra essere il canale più immediato, che arriva nel modo più diretto e semplice a tutti gli individui. Inoltre, se prima la televisione era l'unico mezzo a trasmettere i contenuti video, oggi lo smartphone non solo li trasmette, ma ha introdotto questo tipo di media nel nostro modo di comunicare, raccontare e fruire di storie. Considerando che l'utilizzo dei dispositivi predomina le giornate delle persone e dei bambini, è funzionale prendere in considerazione la possibilità di veicolare contenuti didattici anche attraverso immagini e video. In questo contesto dunque l'immagine non rappresenta solo un supporto alla narrazione, ma diventa un vero e proprio costruttore di significato: il canale visivo ha il grande vantaggio di riuscire a veicolare messaggi complessi in modo immediato. Si può parlare dunque di *Visual storytelling*: esso infatti comunica attraverso le immagini, una narrazione che a tutti gli effetti contiene gli elementi caratteristici della "grammatica delle storie". Ma mentre l'immagine fornisce un'interpretazione simbolica, il video introduce alcune variabili: il ritmo e il tempo della narrazione che sono dettati dal montaggio, che riproduce tutte quelle tecniche narrative proprie delle narrazioni scritte. L'impatto che le narrazioni visive hanno sul ricevente è di tipo emotivo, immersivo e sensoriale, poiché coinvolge non solo il canale visivo, ma anche quello uditivo.

In questo panorama ricoprono un ruolo fondamentale i social network, che hanno riscritto il modo in cui le persone si approcciano all'informazione, alla narrazione e alla condivisione di queste ultime. Gli studi di We Are Social, in collaborazione con Meltwater, attraverso il *Digital Report*, offrono un'analisi approfondita sui comportamenti delle persone relativamente a internet, social media, e-commerce e molto altro. Nel 2025 è stato osservato che in Italia, il 90% della popolazione è connesso a Internet, con un tempo medio online di quasi 6 ore al giorno, in leggera diminuzione rispetto allo scorso anno (5 ore e 39 minuti vs 5 ore e 49 minuti), ma il tempo sui social conferma i dati del 2024. Con 1 ora e 48 minuti al giorno trascorsi in media sulle piattaforme, gli italiani dimostrano di aver ormai integrato i social media nella propria routine quotidiana.

Il 32% degli utenti internet infatti si informa tramite i social media, a conferma della loro centralità come fonte di aggiornamento rapido e accessibile.

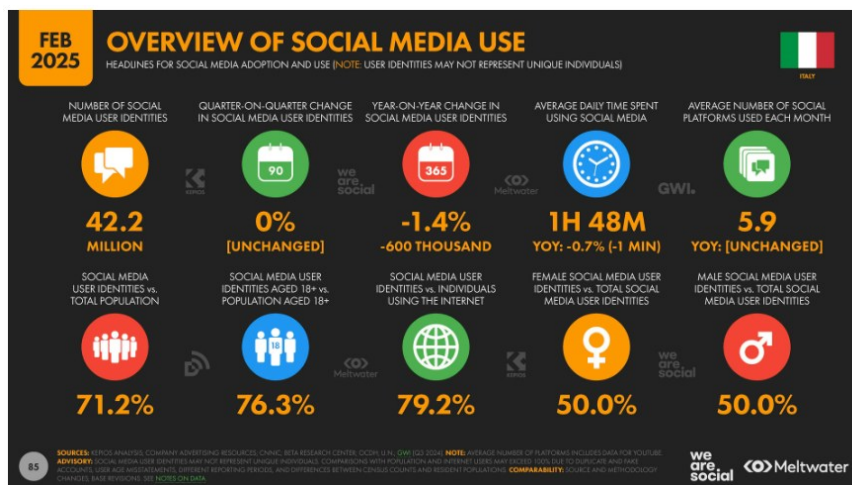


Figura 35: <https://wearesocial.com/it/blog/2025/02/digital-2025-i-dati-italiani/>

Le piattaforme più utilizzate sono quelle che veicolano informazioni attraverso video: infatti analizzando nel dettaglio le piattaforme, TikTok rimane la più popolare con un tempo medio per user di quasi 30 ore al mese, seguita da YouTube. Instagram, invece, supera Facebook, consolidandosi come uno dei protagonisti principali nel panorama digitale. Ciò significa che l'accesso alle informazioni attraverso la narrazione video è molto diffusa ed è un canale che può essere sfruttato dal punto di vista dell'intrattenimento, ma anche della divulgazione.

Le persone dunque sono sempre più abituate a fruire di contenuti video, in particolare funzionano i contenuti seriali: serie tv, video podcast, rubriche video di testate giornalistiche, format ricorsivi su youtube e social network e contenuti di formazione su piattaforme on line. Questi ultimi in particolare hanno un seguito nel format secondo cui appare un esperto/a che in prima persona spiega e comunica i concetti, accompagnato da una grafica che ne semplifica la comprensione. Questo aiuta lo spettatore a concepire la persona che spiega, come autorevole nel campo di ciò che sta divulgando e aiuta ad aumentare il grado di connessione con chi guarda e ascolta. Un altro genere di contenuto che funziona è quello dell'intervista, che diventa uno scambio informale tra pari, aumentando l'empatia con l'intervistato. Ciò che rende questi contenuti altamente apprezzati è anche la loro particolare tendenza ad essere autorevoli nella materia che trattano, ma attraverso l'utilizzo di una comunicazione più informale, che avvicina il pubblico anche ad argomenti che prima gli sembravano inaccessibili. È ciò che accade nei video-pillole di contenuti esplicativi, che in pochi minuti spiegano concetti chiave di alcune discipline, o di notizie provenienti dal mondo.

Un altro elemento che caratterizza il successo di questi contenuti è la loro serialità: il formato diventa riconoscibile, l'utente viene fidelizzato grazie anche ai meccanismi di attesa. Vediamo dunque come ciò che è stato illustrato si declina nel mondo dell'editoria scolastica o più in generale della didattica.

4.3.1 Le narrazioni visive come strumento didattico nei libri di testo analizzati e in altre proposte

Durante l'esamina dei libri di testo, è stato possibile notare come il corredo digitale offrisse un'opportunità di uscire dal testo, creando un'espansione del contenuto scritto in un media differente: numerosi sono i contenuti digitali integrativi che sono stati elencati precedentemente, che hanno l'intento di offrire un'esperienza variegata di apprendimento e creare opportunità di interesse verso il mondo, non solo della lettura, ma delle storie in senso lato. L'utilizzo dei video come contenuto digitale integrativo è uno di quelli più utilizzati, proprio per la sua versatilità e immediatezza: possono aiutare l'approfondimento, il ripasso e mantengono alto l'interesse e la motivazione. Solitamente sono accessibili, come è stato trattato anche per i libri di testo analizzati, attraverso QR code presenti in pagina, oppure attraverso l'accesso al sito di riferimento del libro di testo. I video che sono diffusi nelle piattaforme digitali dei libri di testo si possono distinguere in alcune tipologie: il video mini-documentario, della durata di qualche minuto che presenta un argomento attraverso una voce narrante e le immagini che illustrano ciò che viene detto; video animazioni, in cui una voce in sottofondo spiega un argomento attraverso slide animate, ricche di immagini e scritte che esplicano ciò che viene raccontato; la videolezione, in cui appare una persona in veste di esperto/a dell'argomento che lo spiega attraverso l'integrazione di slide e immagini a supporto; video interattivi, che mostrano filmati interrotti da pause in cui l'utente deve rispondere a domande prima di proseguire il video, oppure momenti in cui si propongono spiegazioni al contesto che viene raccontato; in ultimo è possibile trovare il video in formato simile a quello dei reel utilizzato nei social network, con un'impostazione di inquadratura verticale e una persona che parla e spiega un argomento in modo breve e colloquiale.

Per quanto riguarda i contenuti integrativi di "Tante voci", il volume dedicato alle letture che è stato analizzato, propone contenuti video che seguono diversi format:

- Mini- documentario: i video impostati come piccoli documentari sono riservati agli approfondimenti sugli autori dei libri; durano pochi minuti e sintetizzano la storia della vita dei grandi autori della letteratura giovanile; vengono utilizzati inoltre per i video rubriche dedicate all'educazione civica. Dal punto di vista grafico contengono immagini e fotografie che si alternano, seguendo un sottofondo musicale e accompagnati dalla voce narrante.

- Video animazioni: in ogni unità sono presenti i video riservati alle spiegazioni delle tipologie di testo presentate; ognuno comprende un susseguirsi di immagini alternate a testi brevi che accompagnano ciò che la voce narrante spiega, insieme ad un sottofondo musicale.
- Video di lettura ad alta voce: molti brani rimandano a queste video rubriche intitolate “Che classe i classici!”, in cui Alessia Canducci, legge estratti di grandi classici della letteratura per l’infanzia.

Quest’ultima tipologia di video si ricollega a ciò che è stato descritto precedentemente riguardo alla narrazione orale. Alessia Canducci è un’attrice professionista che unisce questa professione alla sua passione per la lettura e, tra le tante attività che svolge, presta la propria voce per la lettura di audiolibri e produce video (principalmente su youtube) in cui si ritrae mentre legge libri dedicati all’infanzia. In questo caso quindi possiamo trovare l’unione del canale uditivo con quello visivo, il testo non rimane intrappolato sulle pagine, ma entra in una dimensione che unisce la magia della lettura ad alta voce, con l’immediatezza dello strumento video.

Nel secondo libro esaminato “La Bottega delle Storie” troviamo a disposizione le seguenti tipologie di video:

- Video animazioni: ogni unità propone la video presentazione del genere di testo che tratterà; attraverso l’utilizzo di immagini connesse a testi che seguono ciò che dice la voce narrante viene spiegato il genere testuale;
- Book trailer: video che seguono il format del mini-documentario, che presentano o promuovono un libro attraverso una voce narrante che ne spiega la trama e alcune immagini o illustrazioni che lo riguardano;
- Video Talk: i video di educazione civica rimandano ad una serie di video su youtube che seguono il format del talk, in cui un personaggio fantastico e un’attrice interagiscono fra loro in una conversazione che porterà a far riflettere i ragazzi sul tema trattato.

In questa ultima tipologia di video si possono vedere il personaggio Marmò, una marmotta personificata da un pupazzo, che interagisce con Maestra Sara, in questa serie proposte di giochi e riflessioni da svolgere in classe. Anche in questo caso si garantisce un alto coinvolgimento dell’utente dal punto di vista attentivo ed emotivo.

Tra i contenuti integrativi de “la Bottega delle Storie” ritroviamo l’utilizzo delle immagini all’interno delle già citate presentazioni: vere e proprie slide dedicate alle tipologie testuali, che spiegano l’argomento attraverso testi brevi e concisi, accompagnate da immagini che ne favoriscano la comprensione e l'apprendimento visivo.

Immagini e video, oltre ad essere parte integrante dei libri di testo, specialmente nelle loro espansioni digitali, sono ormai comunemente inserite tra le numerose quantità di contenuti informativi per l’infanzia presenti sulle piattaforme on line; numerosi sono i canali youtube delle case editrici, o di persone che pubblicano contenuti divulgativi per bambini attraverso format accattivanti e utili per l’apprendimento. Tra le numerose proposte che si possono trovare online, facendo ancora riferimento a Bologna Ragazzi CrossMedia Award 2025, emerge un progetto interessante che unisce la lettura di un albo illustrato, che di per sé contiene già immagini, ad un’esperienza immersiva.

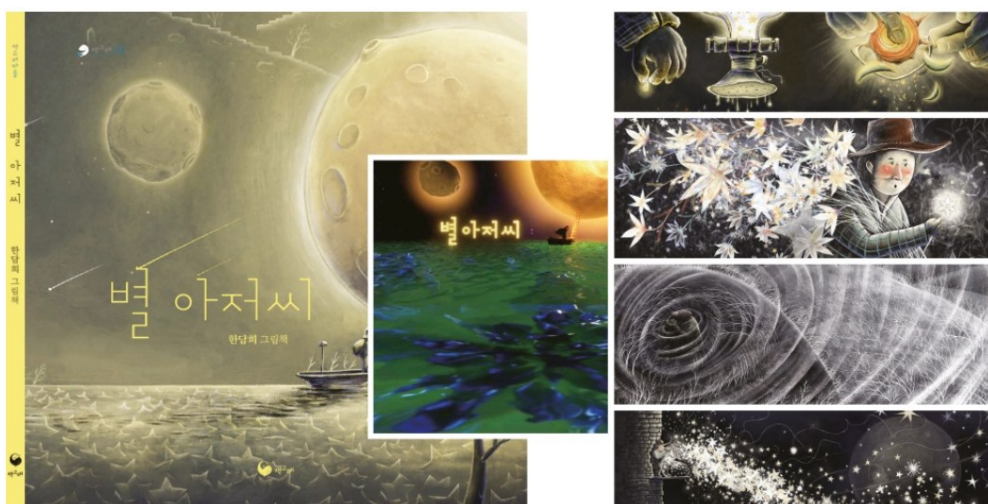


Figura 36: Star Papa, dal sito bolognachildrenbooksfair.com

Il libro si intitola “Star Papa”, anch’esso vincitore degli award sopracitati, è la storia di un contadino che coltiva stelle: un’esperienza video immersiva e interattiva, che proietta i bambini nel mondo dell’albo illustrato per esplorarne la storia con diverse modalità di interazione tattile, attivazione vocale ed effetti sonori. Questo libro mostra come un albo illustrato possa trasformarsi in un’esperienza interattiva e immersiva. Integrando diverse tecnologie video, permette la transizione da libro illustrato a installazione interattiva, creando un’esperienza di gruppo, consentendo a un gran numero di bambini di sperimentare un’avventura condivisa.

Ciò dimostra che oltre al video come esperienza di fruizione passiva, è possibile trasformarlo anche in un’esperienza attiva e di condivisione con l’altro. Le tecnologie, nell’ambito didattico e dell’apprendimento hanno lo scopo di aprire la gamma di opportunità, di non limitare le esperienze, ma di amplificarle, facendogli acquisire una dimensione di condivisione anche sociale e di gruppo.

4.4 L'intelligenza artificiale e il suo ruolo nella creazione del materiale didattico integrativo

Dopo aver analizzato il modo in cui il testo può uscire dal libro attraverso differenti media, è doveroso fare accenno al modo in cui, negli ultimi tempi, l'Intelligenza Artificiale sia uno strumento che in mano ad insegnanti ed educatori, può essere utilizzato come semplificatore o creatore di contenuti didattici multimediali e personalizzati. Oggi i modelli di Generative AI permettono ai docenti e agli educatori di tradurre istantaneamente concetti astratti in output visivi o uditivi. L'IA consente di generare format di contenuti didattici, come diagrammi parlanti, avatar storici o simulazioni video, che non sono solo statici, ma possono essere rigenerati e adattati in base al feedback della classe, rendendo il materiale di studio plasmabile in base alle esigenze.

Una delle frontiere più avanzate dell'IA nella didattica è rappresentata dai sistemi di text-to-video. Questi strumenti permettono di trasformare un paragrafo in una sequenza filmica completa di narrazione vocale, sottotitoli e colonna sonora. Inoltre, è possibile creare avatar generati (come personaggi storici che parlano direttamente allo studente) aumentando l'impatto empatico della spiegazione. Il video, in questo senso, diventa un ponte tra il dato teorico e l'emozione visiva, facilitando la memorizzazione attraverso il coinvolgimento multisensoriale. L'IA nella didattica multimediale può essere utilizzata per affrontare l'eterogeneità della classe. Ogni studente ha stili di apprendimento differenti: alcuni prediligono il supporto testuale, altri quello iconico o uditivo. Ad esempio, partendo da un unico contenuto teorico, l'algoritmo può generare simultaneamente una mappa concettuale visiva per uno studente con dislessia, un video riassuntivo con linguaggio semplificato per un alunno straniero e un'infografica dettagliata per chi necessita di approfondimento. Nonostante l'automazione, l'integrazione dell'IA nei contenuti multimediali didattici richiede una formazione specifica da parte del docente: l'insegnante deve saper istruire l'intelligenza artificiale affinché il video o l'immagine generata sia scientificamente corretta e pedagogicamente appropriata. Esiste infatti il rischio delle "allucinazioni visive" o della semplificazione eccessiva che potrebbe indurre in errore. La progettazione multimediale assistita dall'IA richiede quindi un occhio critico capace di validare l'output della macchina.

L'impiego dell'intelligenza artificiale dunque per la creazione di contenuti multimediali nella didattica, apre scenari di apprendimento entusiasmanti, ma impone anche una riflessione profonda sull'educazione civica digitale. Produrre video e immagini con l'IA significa anche insegnare ai bambini a decodificare questi stessi messaggi, distinguendo tra realtà e simulazione. Indubbio è che l'avvento di questi nuovi strumenti tecnologici, anche nel campo della didattica come in altri ambiti, lascia molte questioni aperte che coinvolgono la questione etica, pratica e creativa dell'utilizzo di questo strumento.

CONCLUSIONI

In questo elaborato è stato affrontato il tema delle narrazioni assumendo vari punti di vista di analisi che hanno condotto a delineare il ruolo che le storie occupano all'interno della vita dell'individuo, con specifica attenzione all'infanzia e in riferimento al lato didattico ed editoriale. L'indagine è cominciata proprio dall'intento di definire l'atto del *narrare*: la sua definizione che inizialmente ha avuto un ruolo di apertura alla conoscenza di questo mondo, ora può rappresentare un punto di arrivo e di ritorno al concetto da cui si è partiti; occasione che ci consente di riguardare ai passi compiuti, nell'intento di raccontare l'importanza, la funzione e la storia delle storie.

Secondo il Dizionario Treccani narrare significa : “*esporre o rappresentare, a viva voce o con scritti o altri mezzi, vicende, situazioni, fatti storici e reali, oppure fantastici, vissuti o, più spesso, non vissuti in prima persona, riferendoli in modo ampio e accurato e nel loro svolgimento temporale*”.

Scomponendo ciò che vediamo scritto in questa definizione possiamo ripercorrere quello che è stato riportato a proposito del mondo della narrazione. La parola *esporre* ci riporta al fatto che narrare spesso è un'azione volta verso l'esterno: è stato visto come ciò che viviamo viene raccontato a noi stessi e agli altri attraverso una struttura che è possibile definire come “Grammatica delle storie”; la narrazione si configura come atto *espositivo* poichè si ricollega all'azione di trasmettere, attraverso diversi linguaggi, una successione di eventi. Narrare infatti significa anche *rappresentare*: l'individuo costruisce la propria identità anche attraverso la narrazione che egli formula di se stesso, grazie alle rappresentazioni esterne ed interne della propria storia di vita egli costruirà il proprio sé narrativo. Le narrazioni, intese come storie con un inizio, uno sviluppo e una fine, nascono prima di tutto *a viva voce*: la narrazione orale infatti traccia le origini di un modo di comunicare e raccontare le storie che sarà lo stesso fino all'avvento della scrittura. La definizione infatti continua sostenendo che attraverso gli *scritti* si può narrare ed è proprio attraverso la scrittura che nasce la narrazione così come la conosciamo: ricca di personaggi, tecniche narrative, sfumature e sfaccettature. Narrare significa dunque raccontare di *vicende, situazioni*, infatti il cervello umano si avvale di strumenti per comprendere e spiegarsi il reale: schemi e script concorrono all'obiettivo di interpretare ciò che viene narrato attraverso la categorizzazione di situazioni già vissute. Le storie aiutano a comprendere fatti *reali* attraverso l'esperienza indiretta, senza esporci al pericolo vero e proprio. Allo stesso tempo ci preparano anche a comprendere scenari *fantastici*: l'uomo infatti è la specie che ha mantenuto la sua capacità di immaginare realtà finzionali poichè è un processo che aiuta l'individuo a risolvere i problemi nella realtà, provando emozioni e immaginando scenari possibili e prevedendo i pericoli, senza dover necessariamente rischiare.

La definizione del verbo narrare si conclude facendo riferimento al modo di riferire i fatti: *ampio e accurato e nel loro svolgimento temporale*; il modo in cui una storia viene narrata concorrerà al modo in cui verrà compresa: il nostro cervello mette in atto meccanismi consapevoli o automatici di costruzione del significato della narrazione, questo avverrà attraverso i processi inferenziali che sono fondamentali allo scopo di comprendere una narrazione.

L'importanza antropologica della narrazione si avvicina a quella dell'educazione in quanto, senza queste due importantissime azioni, l'uomo non si sarebbe garantito la sopravvivenza. E se raccontare è narrare allora l'atto dell'insegnamento è esso stesso una narrazione. Quando il bambino entra in età scolare avrà accesso all'alfabetizzazione e con essa la capacità di fruire di storie autonomamente attraverso la lettura. Nella vita dei bambini le storie occupano un ruolo importante nella loro capacità di comprendere il mondo, nella creazione dei propri valori etici e morali, nella loro capacità di immaginazione, nella possibilità che le storie gli offrono per empatizzare, conoscere le emozioni e familiarizzare con l'alterità. È proprio qui che entra in gioco la narrazione e la sua comprensione come strumento didattico e come competenza che la scuola intende far acquisire ai propri alunni, proprio per l'importanza che ricopre nella vita degli individui.

La lettura dunque diventa il mezzo con cui i bambini, e non solo, possono avere accesso ad una vastissima gamma di incremento delle proprie competenze, ma oggi in che misura la lettura è compromessa dai ritmi di vita e dall'utilizzo dei dispositivi tecnologici? Le ricerche che abbiamo osservato riportano una situazione in cui si è predisposti alla lettura, ma spesso in modo superficiale, il tempo trascorso on line va a discapito del tempo dedicato alla lettura. Vero è che non è possibile ignorare il progresso tecnologico e i suoi vantaggi, infatti, secondo gli esperti, sarebbe giusto educare i cervelli dei più piccoli alla lettura profonda e successivamente a quella digitale, per trarre i vantaggi di una e dell'altra.

Tutto questo ha posto le basi per comprendere in che modo i libri di testo concorrono allo sviluppo della lettura, come la promuovono e attraverso quali mezzi cercano di incrementare le competenze di comprensione. Attraverso un'analisi sulla storia di questo strumento didattico e di studio è emerso che nel panorama attuale il libro di testo non è solo portatore di nozioni, ma riflette approcci pedagogici e didattici volti all'acquisizione di competenze degli alunni che li utilizzano. Oggi i libri di testo sono accompagnati dal corredo digitale, che mette nelle condizioni insegnanti e alunni di familiarizzare con i contenuti digitali integrativi e di approcciarvisi come un'espansione del manuale a stampa. Si è scelto di svolgere un'analisi a partire dai volumi di letture dei sussidiari dei linguaggi dedicati alla classe quarta della Scuola Primaria, utilizzando come riferimento due libri di testo presenti oggi sul mercato: *Tante Voci* e *La Bottega delle storie*. Sono stati esaminati prendendo in considerazione dei parametri di analisi che hanno permesso di osservarne le caratteristiche.

Ciò che è emerso è che entrambi i libri poggiano le loro basi su importanti principi pedagogici e didattici: *Tante Voci* propone una modalità didattica corale, che coinvolga gli alunni in conversazioni su tematiche importanti, ma che coinvolga anche gli autori e le autrici; alla base di questo libro emerge la volontà di far riflettere, conversare e contribuire ad ampliare le vedute dello studente che lo utilizza. *La Bottega delle Storie* pone alle fondamenta della sua idea pedagogica, l'utilizzo dell'albo illustrato come veicolo per approcciare ai contenuti del libro, ma anche come occasione di riflettere e discutere su alcuni temi, con l'idea di promuovere una didattica basata sull'utilizzo di questi libri, della lettura ad alta voce e dei suoi benefici.

Le scelte antologiche manifestano la volontà dei libri di testo analizzati di divulgare testi provenienti da libri dei grandi classici, così come il tentativo di diffondere testi provenienti dal promettente panorama attuale della letteratura per l'infanzia.

È interessante apprendere come in entrambi i casi editoriali vi sia il grande obiettivo di diffondere la lettura come piacere, come momento intimo, ma anche di condivisione sociale: entrambi i libri di testo mettono in atto strategie di promozione alla lettura, fornendo idee da attuare in classe e promuovendo libri da leggere. Nell'analisi delle rubriche proposte da entrambi i libri è emerso l'utilizzo di domande che mirassero ad incentivare la comprensione del testo, attraverso l'attivazione dei processi cognitivi di cui si è trattato nei capitoli dedicati all'argomento. Ciò dimostra che nella produzione di questi libri i riferimenti degli esperti sono alla base della costruzione degli esercizi che allenano le competenze.

È in quest'ottica che si sviluppano in questi progetti editoriali alcune strategie utili all'accessibilità e all'inclusione: è diffuso infatti l'utilizzo di mappe concettuali e del carattere ad alta leggibilità. Ma è nel corredo digitale che le risorse di inclusione prendono realmente forma: entrambi i libri digitali infatti propongono la possibilità di trasformare il testo in libro liquido, una funzionalità che permette di modificare il testo e adattarlo alle esigenze del lettore e al formato del dispositivo su cui avviene la fruizione. Entrambe le piattaforme digitali inoltre sono predisposte di moltissimi contenuti digitali integrativi che permettono di personalizzare e individualizzare i contenuti di studio e affrontarli attraverso diversi canali di apprendimento. Questo avviene grazie alla messa a disposizione di video, slide, versione audio del testo, di giochi per verificare l'apprendimento che rendono l'esperienza di lettura non più legata solo al testo. Ciò che emerge dall'esamina delle piattaforme digitali è che entrambi i libri hanno posto molta attenzione sulla modalità in cui propongono gli audiolibri e le registrazioni delle letture: queste sono svolte da persone esperte in lettura espressiva, elemento che aumenta l'attenzione, la comprensione della storia e il coinvolgimento emotivo.

Le piattaforme digitali offrono un'esperienza completa multimediale, interattiva che coinvolge attivamente lo studente e offre al docente la possibilità di mettere in atto differenti metodologie di approccio didattico.

Tutto ciò che è stato osservato nella disamina di questi casi editoriali è stato avvalorato dall'intervista ad Antonella Capetti e Marta Vitali: le esperte hanno offerto un punto di vista privilegiato, ovvero quello delle autrici, regalando la possibilità di scoprire alcuni retroscena della produzione di uno dei libri analizzati, e ponendo una lente d'ingrandimento su alcune questioni trattate. Si è conversato a proposito di come nasce il progetto editoriale e di quanto sia importante il lavoro di team e, nel loro caso, di quanto sia stato fondamentale unire le competenze di insegnamento di una e le competenze editoriali dell'altra. È stato illuminante sentire quali fossero per loro le sfide che l'editoria scolastica dovrà affrontare, poiché sono riflessioni che fanno nascere altre domande che aprono prospettive per ampliare il tema trattato fin dall'inizio dell'elaborato.

Per completare il panorama sulle narrazioni in ambito didattico e nel mondo dedicato ai bambini e, per comprendere meglio il modo in cui le narrazioni si espandono grazie alla versione digitale del libro di testo, è stato utile analizzare i fenomeni di crossmedialità e transmedialità che accompagnano le narrazioni nel mondo dell'editoria scolastica e della letteratura dedicata all'infanzia. Gli strumenti descritti dimostrano che la tecnologia sta ampliando le possibilità di creare nuove metodologie didattiche e di apprendimento, ma è presente la volontà di offrire contenuti e strumenti che offrano esperienze di qualità e si distinguano per l'approccio basato sui consigli degli esperti in merito all'utilizzo delle tecnologie durante l'infanzia.

Tra le questioni aperte legate a questo argomento rimane il caso dell'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale per la creazione di elementi multimediali per la narrazione come strumento didattico che in questo elaborato è stato solo accennato e non approfondito. Interessante sarebbe sviluppare una ricerca che analizzi le narrazioni, non solo in due casi editoriali, ma attraverso un numero più vasto di libri di testo, che permettano di elaborare una visione più ampia di come le storie vengono proposte nella scuola Primaria; sarebbe interessante sviluppare la ricerca, non solo attraverso i libri del biennio finale di questo ciclo di istruzione, ma anche attraverso quelli che accompagnano gli studenti nei primi tre anni di scuola Primaria, in cui approcciano alla lettura. Infine sarebbe utile intervistare anche Emanuela Bramati, per comprendere il suo punto di vista riguardo agli argomenti delle domande che sono state poste alle autrici intervistate in questo elaborato; in generale raccogliere pareri ed esperienze da insegnanti ed esperti del settore editoriale potrebbe essere uno spunto per indirizzare futuri lavori di ricerca.

Possiamo concludere questa indagine con la consapevolezza di quanto sia importante per l'individuo, immergersi nel mondo narrativo. Durante l'infanzia è un'esperienza che ha ancora più bisogno di essere valorizzata per le emozioni che può regalare ai bambini e per le competenze che riescono ad acquisire a contatto con le storie. Per questo è importante che chi concorre alla produzione di contenuti per l'infanzia e per la didattica proponga progetti di valore educativo significativo, come quelli che sono stati esaminati. È importante che la scuola e i docenti scelgano percorsi che promuovano la lettura e la comprensione del testo, per far germogliare negli studenti la curiosità, la voglia e l'amore per le storie.

BIBLIOGRAFIA

- Alfieri M. V., Vigiani A. (2016) *Manuale di redazione scolastica. Progettare e realizzare libri di testo nell'era digitale*. Milano: Editrice Bibliografica
- Borsotti, M. (2017). *Tutto i può narrare. Riflessioni critiche sul progetto di allestimento*. Milano: MIM EDIZION SRL.
- Bramati E. (2025). *La bottega delle storie 4*. Sussidiario dei linguaggi, Volume di Letture. Milano: Mondadori Education S.P.a
- Bramati E., Bramati L.(2025), *La bottega delle storie. Guida per l'insegnante*. Mondadori Education S.P.a
- Calabrese S. (2015) *Anatomia del best seller*. Roma-Bari: Laterza
- Calabrese S., Conti V., (2019), *Che cos'è una fanfiction*. Roma: Carocci Editore
- Calabrese, S. (2021 [2017]) *Il sistema dell'advertising. Parole e immagini in pubblicità*. Roma: Carocci Editore S.p.A.
- Calabrese, S. (2024). *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling*. Milano: Pearson Benelux B.V.
- Calabresi M., intervento al webinar *Podcast didattici: un viaggio che dall'ascolto porta al sapere*, Sanoma, 2024.
- Capetti A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori
- Capetti A., Vitali M. (2024), *Tante Voci, Guida per l'insegnante*. Milano-Torino: Sanoma Italia.
- Capetti A., Vitali M. (2024). *Tante Voci 4 – Per far fiorire le idee*. Sussidiario dei Linguaggi, Volume di Letture. Milano-Torino: Sanoma Italia.
- Cardarello ,R., Bertolini, C., (2020) *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Chiosso G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: FrancoAngeli
- Consiglio dell'Unione Europea (22 maggio 2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 189/1 del 4.6.2018
- Conti V. (2023) *New media e letteratura giovanile. Quale retorica?* Milano: Mimesis
- Crognali D. (2020). *Podcast. Il nuovo rinascimento dell'audio*. Milano: RoiEdizioni

- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n.76 del 29 marzo 1985.
- Decker, A. (2020) *The ultimate guide to storytelling*.
- Decreto ministeriale n° 254 del 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.
- Demetrio, D., scritti di Biffi, E., Castiglioni, M., Mancino, E. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Duke N. K. Et al, (2011). *Essential Practices for Developing Reading Comprehension*, in Farstrup, Samuel (2002), pp. 205-242 (Cit. in Cardarello, Bertolini. 2020)
- Gazzinga, M. (2008). *Forty-Five years of Split-Brain Research and Still Going Strong*, in “Nature Reviews Neuroscience”, 6 (cit. in Gottschall 2014-2018).
- Goodman, Y., (1990). *How Children Construct Literacy*. International Reading Association, Newark (cit. in Petrucco, De Rossi, 2009)
- Gottschall, J. (2014 e 2018 [2012]). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Mauri Spagnol.
- Gremais A.J (1969). *Semantica strutturale: ricerca di metodo*. Milano: Rizzoli (cit. in Calabrese 2024)
- Gremais, A.J. (1974 [1970]). *Del senso*. Milano: Bompiani (Cit. in Persinotto 2012)
- Hayles N. K. (2007). *Hyper and Deep Attention: The generational Divide In Cognitive Modes*. Profession, pp. 187-199 (Cit. in Wolf. 2018)
- Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, decreto Legislativo 286/2004, *Quadro di riferimento delle prove invalsi di italiano*.
https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf
- Jenkins, H. (2003) *Transmedia Storytelling*. MIT Technology Review.
<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jensen J. F. (1998). *Interactivity: Tracking a new concept in media and communication studies*. Nordicom Review
- Legge 6 agosto 2008, n. 133. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112*. 21 agosto 2008, n. 195.
- Mc Adams, D.P. (2015) *The Art and Science of Personality Development*, New York: Guilford Press. (cit. in Calabrese 2024).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove indicazioni 2025 – Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione – Materiali per il dibattito pubblico*. DM 9 dicembre 2025, Roma

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. DM 16 novembre 2012, Roma.
https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, Decreto Ministeriale 27 agosto 2013, n. 781, *Definizione delle caratteristiche dei libri di testo*, Gazzetta Ufficiale delle Repubblica Italiana, 23 settembre 2013, n. 223.
- Ong W. J. (2012 [1986]). *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*. Milano: Il Mulino
- Pennac, D., (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Persinotto, A. (2022 [2020]). *Raccontare. Strategie e tecniche di storytelling*. Bari: Economiche Laterza.
- Petrucco, C., De Rossi, M., (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci editori S.p.A
- Wolf M., (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero

SITOGRAFIA

- AIE - Associazione Italiana Editori. (2025). *La lettura in Italia e la sua qualità. Dati (2025)*. Aie.it. https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-10885-2025.12.4/12_05_PLPL_LETTURA-ITALIA_QUALITA'.pdf
- AIE - Associazione Italiana Editori. (2025). *Osservatorio Aie sul mondo della scuola e sull'offerta editoriale. Il valore della conoscenza*. Aie.it. https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-10485-2025.5.29/Osservatorio%20AIE%20sul%20mondo%20della%20scuola%20e%20sull'offerta%20editoriale_FI.pdf
- Bonomi, F. (2004-2008). *Dizionario Etimologico Online*, s.v. "Narrare". Etimo.it. <https://www.etimo.it/?term=narrare>
- Bologna Children's Book Fair. (2025). *Digital reading experience 2025*. Bolognachildrenbookfair.com. <https://www.bolognachildrenbookfair.com/premi/bolognaragazzi-crossmedia-awards/i-premiati-2025/digital-reading-experience-2025/14462.html>
- Connection Think Tank. *Crossmedialità e transmedialità*. Connectionalthinktank.com. <https://connectionalthinktank.com/crossmedialita-e-transmedialita/>
- D'Ippolito, C. (2025). *Ipsos Digital audio Survey 2025*. Ipsos.com. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2025-10/Ipsos%20Digital%20Audio%20Survey%202025_pdf.pdf
- Freddio, M. (2023). *I migliori podcast per bambini vol. 2. Storie che abitano qui*. <https://www.storiecheabitanoqui.fm/blog/i-migliori-podcast-per-bambini-vol-2/>
- Istituto della Enciclopedia Italiana. *Vocabolario Online Treccani*, s.v. "Narrare". Treccani.it. <https://www.treccani.it/vocabolario/narrare/>
- Istituto della Enciclopedia Italiana. *Tutti i Podcast Treccani*. Treccani.it. <https://www.treccani.it/treccani-podcast/tutti-i-podcast/>
- Loco Motivia. *Home page del progetto editoriale*. Locomotavia.it. <https://www.locomotavia.it>
- Mondadori Education. *Libro e risorse digitali de "La Bottega delle storie"*. Hubscuola.it. <https://www.hubscuola.it/sito-libro/la-bottega-delle-storie-120900072340>

- Pagnoncelli, N. (2025). *Il libro di testo come risorsa strategica: Analisi del suo valore nell'ecosistema didattico moderno*. Ipsos - Aie.it.
https://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-10486-2025.5.29/AIE_scuola%20ed%20editoria%20scolastica_Ipsos%2029maggio.pdf
- Prospero, M. (2025). *Digital 2025: i dati italiani*. We Are Social Blog.
<https://wearesocial.com/it/blog/2025/02/digital-2025-i-dati-italiani/>
- Sanoma Italia. *Podcast didattici: un viaggio che dall'ascolto porta al sapere*. Sanoma.it.
<https://sanoma.it/podcast>
- Sanoma Italia. *Libro e risorse digitali di "Tante Voci"*. Place.sanoma.it.
https://place.sanoma.it/prodotti_digitali/PR558100003C?tag=684059d6efb1892b860626d6
- Tufari, L. (2019). *Audiolibri: 10 buoni motivi per cominciare ad ascoltarli*. Audible Blog.
<https://www.audible.it/blog/audiolibri-10-buoni-motivi-per-cominciare-ad-ascoltarli>